

**Ruben David Bastos e Silva de Azevedo**

**Mestrado em ensino da filosofia no ensino secundário**

**Epistemologia: proposta de unidade didática baseada em eixos  
problemáticos**

**2013**

**Orientador: Professora Doutora Sofia Miguens Travis**

**Classificação: Ciclo de estudos:**

**Dissertação/relatório/Projeto/IPP:**

## ÍNDICE

<b>Agradecimentos</b>	<b>IV</b>
<b>Resumo</b>	<b>V</b>
<b>Siglas</b>	<b>VI</b>
<b>1. Introdução</b>	<b>1</b>
<b>2. Pressupostos pedagógico-didáticos acerca do ensino da filosofia: pedagogia ativa e auto-estruturação do conhecimento</b>	<b>12</b>
<b>3. O que é a epistemologia? – um itinerário possível por alguns dos principais problemas epistemológicos</b>	<b>15</b>
<b>3.1.O problema clássico da natureza ou definição do conhecimento</b>	<b>16</b>
3.1.1. Platão e a definição tripartida do conhecimento	16
3.1.2. Crítica de Gettier à definição tripartida do conhecimento	19
3.1.3. Nozick e a teoria condicional do conhecimento	20
<b>3.2. Os problemas clássicos da origem, possibilidade e limites</b>	<b>21</b>
3.2.1. Racionalismo	21
3.2.2. Empirismo	24
3.2.3. Racionalismo “crítico”	30
3.2.4. O Ceticismo: problemas e argumentos	35
3.2.4.1. Problema do mundo exterior	39
3.2.4.2. Problema das outras mentes	57
3.2.4.3. Problema da indução	63
<b>3.3.O problema da justificação epistémica</b>	<b>70</b>
3.3.1. Fundacionalismo	71
3.3.2. Coerentismo	74
3.3.3. Funderentismo	81

<b>4. Proposta de uma unidade de epistemologia baseada em eixos problemáticos</b>	<b>86</b>
4.1. Bibliografia/Webgrafia a integrar no PFES	89
4.2. Textos sugeridos para recurso didático	92
<b>5. Conclusão</b>	<b>95</b>
<b>6. Bibliografia/Webgrafia</b>	<b>99</b>

## **ANEXOS**

Anexo I - Plano de aula: introdução ao problema do mundo exterior	I
Anexo II – Fundamentação pedagógico-didática	III
Anexo III – Materiais didáticos	X
Anexo IV – Grelha de avaliação da oralidade	XXII

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, e como não podia deixar de ser, à Professora Doutora Sofia Miguens Travis pelo apoio, orientação e acompanhamento na realização deste trabalho. As suas sugestões, tanto ao nível científico como metodológico, foram da maior importância. Agradeço também a sua constante disponibilidade para ouvir e responder a dúvidas e inquietações; a abertura que revelou para acolher e discutir pontos de vista diversos dos seus; a simplicidade que coloca nas palavras e na relação com os alunos; o apelo, que não esqueço, à “clareza cartesiana” no trabalho filosófico, indiciador de uma conceção de filosofia que privilegia, acima de tudo, a verdade e a sobriedade, tanto nas palavras como na vida.

Agradeço à Mestre Blandina Lopes, Orientadora Cooperante da Prática de Ensino Supervisionada, pelo trabalho que desenvolveu comigo e com a minha colega de estágio Patrícia Teixeira, a quem aproveito aqui também para agradecer a amizade e o espírito de entreajuda. Apesar da difícil circunstância pessoal que infelizmente teve de atravessar neste ano letivo, a Professora Blandina Lopes nunca deixou de dar o seu melhor. Também por isto lhe agradeço com sinceridade. As suas sugestões, o rigor e a exigência que sempre imprimiu no seu e no nosso trabalho, são para mim um exemplo inesquecível de profissionalidade docente.

Agradeço também à Professora Lídia Pires, Supervisora da Prática Supervisionada, todas as suas críticas e sugestões ao longo do processo de estágio.

Agradeço a todos os professores, professoras e colegas que me acompanharam ao longo destes dois anos de mestrado. À Professora e também Diretora do Mestrado, Paula Cristina Pereira, agradeço a amizade, o humor (e o amor) e a verdade com que se dedica ao seu trabalho, e que sempre revelou no contacto com os alunos. Agradeço à Professora Maria João Couto por todo o empenho, por toda a amizade, por todo o amor e humildade que coloca na sua prática. Por saber escutar, também lhe agradeço. Agradeço ao Professor Joaquim Escola por nos ter habituado a pensar a profissão docente como uma missão, e por nos ter mostrado que, apesar da sua crescente “funcionalização”, ainda há margem e esperança para a mestria e para a humanidade. Agradeço às Professoras Ana Carina Vilarés e Sílvia Carvalho, de quem tive o privilégio de me tornar amigo, e cuja competência, criatividade e capacidade de trabalho são prenúncio de um futuro luminoso para a prática docente e para a filosofia.

Agradeço, por fim, a todos aqueles que me são próximos – familiares e amigos – pela paciência incondicional, pelo carinho e pelas palavras de incentivo. Agradeço-vos sobretudo pela incondicional permanência do vosso olhar sobre mim: por não se esquecerem de me recordar, sempre que é preciso, de quem sou e para onde vou.

### **Autor**

Ruben David Bastos e Silva de Azevedo

### **Título**

Epistemologia: proposta de unidade didática baseada em eixos problemáticos

### **RESUMO**

Partindo dos pressupostos da pedagogia ativa e da “auto-estruturação” da aprendizagem, propomo-nos neste trabalho apresentar uma unidade didática de ensino da epistemologia que faça jus a estes pressupostos e à natureza da filosofia, que entendemos estar mais próxima de um trabalho/atividade de resolução de problemas filosóficos do que propriamente de um “saber” ou “conjunto de saberes” já construídos e “institucionalizados”. A predominância desta visão conduz, a nosso ver, e tendo por base a nossa ainda curta experiência docente, a uma concepção de ensino da filosofia essencialmente centrada em temas ou “temáticas”, por vezes formuladas - tal como no programa oficial - de um modo demasiado abrangente, vago ou até incorreto do ponto de vista filosófico. Cremos igualmente que esta visão tem consequências ao nível das estratégias de ensino-aprendizagem, razão pela qual se atribui ainda um valor desproporcionado à transmissão e à explicação de “matérias” e “conteúdos” já bem estruturados, sem se ter em conta que sem a implicação e a convocação do aluno na construção do conhecimento, não existe aprendizagem significativa. Propomo-nos, neste contexto, e tendo por base as propostas de autores como Izuzkiza, Boavida, Murcho (e outros), apresentar uma unidade de epistemologia construída em torno daquilo que designamos por “eixos problemáticos”, que não são mais do que problemas epistemológicos concretos, que em conjunto com as tentativas de resposta a esses problemas (teorias e argumentos), constituem os verdadeiros conteúdos da filosofia. A proposta é pensada para integrar o atual programa oficial, em substituição do tema 1, “Descrição da actividade cognoscitiva”. A nosso ver, só uma unidade de epistemologia baseada na abordagem dos problemas e na confrontação de teorias e argumentos pode desenvolver as competências de problematização e argumentação que, aliás, o próprio programa oficial prevê, mas não operacionaliza convenientemente.

**Palavras-chave:** epistemologia; problema; problematicidade; problematização; teorias; argumentos; eixo problemático; pedagogia ativa; atividade filosófica; ensino da filosofia; conhecimento.

## **SIGLAS**

**PFES** – Programa de filosofia do ensino secundário

**Advertência:** Este trabalho respeita as regras do novo acordo ortográfico

## 1. Introdução

“Nós não somos estudantes de uma qualquer matéria, mas estudantes de problemas.”

(Popper, 2003: 98)

O objetivo fundamental deste trabalho é o de propor a substituição do tema 1 do módulo IV (“Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva”) do atual programa de filosofia do ensino secundário (que designaremos doravante por PFES), por uma unidade de epistemologia<sup>1</sup> mais completa e abrangente, construída em torno de problemas ou “eixos problemáticos”, ao invés dos tradicionais “temas/conteúdos” ou “eixos temáticos”. Este propósito fundamenta-se, naturalmente, numa perspetivação crítica da abordagem epistemológica proposta pelo atual PFES, que terei oportunidade de desenvolver ao longo desta introdução.

O PFES não oferece determinações rígidas para a abordagem dos temas e conteúdos, sendo que os percursos de aprendizagem são sempre apresentados enquanto sugestões e não como imposições. É, portanto, verdade que os professores têm margem de manobra, ainda que limitada em duas frentes: nos temas/conteúdos a tratar, e nas competências visadas. No que concerne à temática ou “problemática” que nos vai ocupar ao longo deste estudo – a epistemologia ou “teoria do conhecimento” – o caso não é diferente. A competência especialmente visada correspondente ao tema 1, “Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva” é tão-somente a seguinte: “análise metódica de textos com apoio num guião.” (PFES, 2001:33) Esta “análise metódica de textos”<sup>2</sup> tem como propósito fundamental o de servir de metodologia à análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento (correspondente ao sub-tema 1.2., “Análise de duas teorias explicativas do conhecimento” [*Id.*, *ibid.*]).

---

<sup>1</sup> Esta proposta basear-se-á na definição mais em voga de epistemologia enquanto “estudo do conhecimento em geral”, ao invés de estabelecer a distinção de tradição eminentemente francesa entre gnosiologia (“estudo do conhecimento em geral”) e epistemologia enquanto “filosofia da ciência”. Embora o programa não estabeleça explicitamente esta distinção, muitos manuais de 11º ano de Filosofia continuam a apresentá-la como a mais correta, enquanto outros já não o fazem. Cada vez mais, sobretudo na filosofia anglo-saxónica, os problemas do conhecimento são tratados como sendo do âmbito da epistemologia, reservando para a filosofia da ciência outro género de problemas de tipo mais histórico ou sociológico (cf. Pascal, 2005)

<sup>2</sup> Esta opção didática, a nosso ver, revela implicitamente a relevância que os redatores do programa atribuem à leitura e análise de textos, e, portanto, às competências de análise e interpretação. Ora, apesar de considerarmos que a vertente hermenêutica não é de menosprezar, aquilo que nos parece verdadeiramente relevante não é a reverberação dos argumentos dos filósofos, mas a sua compreensão e confrontação no contexto de atividades de discussão/debate, de preferência no âmbito da resposta a problemas epistemológicos concretos, corretamente formulados, tendo naturalmente, como base e ponto de partida os argumentos propostos pelos filósofos.

Parece-nos, todavia, que no contexto deste tema existe um enfoque algo injustificado na “descrição” e “interpretação” de um objeto – no caso, o conhecimento – que ainda não foi devidamente formulado e colocado como um problema a resolver. Pretende-se partir imediatamente para a descrição e interpretação de um fenómeno (o conhecimento e a sua “estrutura”), como se este estivesse já *dado* de algum modo, acessível *fenomenologicamente*. Descrito o fenómeno, parte-se para a explicação<sup>3</sup> (subtema 1.2.). Cabe-nos porém colocar a questão: explicação do quê? A partir de que problema? Dir-se-á, naturalmente, que se trata de saber *o que é* o conhecimento, mas é duvidoso que se possa responder efetivamente a esta questão – uma questão epistemológica fundamental – a partir do método da descrição fenomenológica. Porquê? Em primeiro lugar, porque é duvidoso que aquilo que o ensimesmamento fenomenológico diz “descrever” seja, de facto, o “fenómeno puro” do conhecimento a ter lugar. O máximo que podemos afirmar em termos de elementos constitutivos do conhecimento é que existe um sujeito que conhece, e um objeto que é conhecido. Mais do que isso, é pura especulação que contradiz os esforços “objetivos” do fenomenólogo. Dizer que o sujeito “sai de si, está fora de si, e volta a si” (Hessen, 1960), não diz nada acerca da natureza do conhecimento, para além de não configurar propriamente uma “descrição pura”, mas uma interpretação com base em pressupostos teóricos, como qualquer outra<sup>4</sup>, deitando por terra a possibilidade de uma efetiva *epoché* ao estilo husserliano. Supor, tal como faz Hessen, que uma “...exacta observação e descrição do objeto devem preceder qualquer explicação e interpretação” (Hessen, 1960: 25), é supor que a consciência tem acesso imediato ao fenómeno do conhecimento, enquanto processo e acontecimento consciente, sem nenhuma espécie de mediação interpretativa. É supor que o descrever é anterior ao interpretar, ou que existe de facto “descrição” sem interpretação. Nesse caso, para que serve interpretar e explicar se, num primeiro

---

<sup>3</sup> Esta diferenciação entre o momento de descrição e explicação não é inocente. A ideia de que é possível descrever o fenómeno do conhecimento, tal como ele é, supõe que é possível fazer uma narrativa objetiva do conhecimento enquanto “acontecimento”. Não é por acaso que muitos manuais – e também professores – continuam a optar pela abordagem fenomenológica para descrever e interpretar o conhecimento e a sua “estrutura”. É muito discutível que esta opção seja a mais adequada para tratar os problemas epistemológicos. As pretensões positivistas do método fenomenológico desde Husserl foram já sobrejamente criticadas e postas em causa contemporaneamente por autores como K. Popper (2003).

<sup>4</sup> Tal como dizer, por exemplo, que “Não no objeto mas sim no sujeito alguma coisa se altera em resultado da função do conhecimento. No sujeito surge algo que contém as propriedades do objecto, surgem uma “imagem” do objeto.” (Hessen, 1960: 27). Se a “visão” fenomenológica só consegue descrever os fenómenos da consciência, porque razão são feitas asserções que escapam ao alcance da consciência, como sejam as que se referem ao “objeto transcendente”, que só chega a ser conhecido quando o sujeito retorna à sua própria esfera para formar uma “imagem” do objeto? Parece-nos óbvio que os pressupostos “puros” devem mais a certos preconceitos metafísicos do que a intenção “objetiva” do fenomenólogo desejaria.



momento, já se “descreveu” rigorosamente o processo? Para que serve interpretar e explicar o que, em suma, já foi previamente explicado?

Parece-nos, por conseguinte, que o modo intelectualmente mais honesto de trabalhar com os alunos a questão da “estrutura” do conhecimento (se é que o conhecimento tem uma “estrutura”), será dizendo-lhes o óbvio, sem grandes especulações fenomenológicas: o conhecimento implica a existência de um sujeito que conhece, e de um objeto que é conhecido. Nada mais pode ser dito que não seja já do domínio da epistemologia.

De notar, todavia, que a abordagem fenomenológica não é, de todo, sugerida ou imposta no percurso de aprendizagem que diz respeito ao subtema 1.1, “Estrutura do acto de conhecer”. No entanto, apercebemo-nos, no decorrer da nossa ainda curta experiência docente, ser esta uma opção recorrente – tradicional – de muitos manuais e professores, quando se trata de fazer uma introdução ao tema do conhecimento. Não existe, aliás, outra abordagem que permita a “descrição” e “interpretação” da “estrutura do acto de conhecer”.

O ponto 2 do percurso de aprendizagem – que diz respeito ao subtema 1.2, “Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento” – sugere a análise “...do conhecimento como problema” (PFES, 2001: 33). A enunciação do conhecimento como problema só surge – e timidamente – neste segundo momento, o da explicação. Mas porque não surge logo no primeiro momento, o da descrição? Porque é que o problema do conhecimento não é colocado explicitamente, *enquanto tal*, como tema/problema, ao invés de se falar em termos um pouco vagos de “actividade cognoscitiva”, ou de “estrutura do acto de conhecer”<sup>5</sup>? Talvez porque, no entendimento dos redatores do programa, a “estrutura” do conhecimento já não é um problema... Mas, continua, ao que parece, a ser um problema porque a “descrição” e “interpretação”

---

<sup>5</sup> Descrever a estrutura do “ato de conhecer”, seria como procurar descrever a estrutura do ato de abrir uma porta. Existe um sujeito que abre a porta e uma porta que é aberta. E depois? Há uma intenção, uma vontade livre – ou não –, um desejo. Estas, todavia, não são as características de uma ação específica, mas da ação em geral. Quando se trata de um “ato mental” como o ato de conhecer, não é o conhecimento, enquanto forma de agir específica da mente, que está em questão, mas, no fundo, o próprio pensamento ou consciência como ato. O conhecimento não tem intenção. A intencionalidade é um atributo da consciência (como aliás foi proposto pelo próprio pai da fenomenologia, Husserl). O conhecimento é menos um ato do que um produto. Dito de outra forma, conhecimento não é apenas “percepção”: conhecimento implica crença. A crença é um produto da percepção, mas também do raciocínio. O que é preciso saber – é essa a questão epistemológica fundamental – são as condições de possibilidade para a produção de conhecimento. Estou a ver uma borracha: mas porque é que *creio justificadamente* que o que estou a ver é uma borracha e não um lápis?

do “fenómeno” não o explica completamente. Então porquê optar por uma abordagem que já se sabe de antemão que não resolve o problema da natureza do conhecimento?

No mesmo ponto do percurso de aprendizagem, o PFES sugere que a “...análise [comparativa entenda-se] pode desenvolver-se a partir de núcleos temáticos clássicos (a origem, a natureza e a validade do conhecimento)” (*Id.,ibid.*) O que defendo neste trabalho é que as questões da origem, natureza e validade (melhor seria dizer *possibilidade*) não são meros “núcleos temáticos” passíveis de serem substituídos por outros ao arbítrio dos gostos do professor, mas antes “núcleos problemáticos” (para usar a terminologia dos autores) incontornáveis. Todavia, são ainda problemas bastante gerais que convidam a uma abordagem mais abstrata dos problemas do conhecimento, baseada em amplos jargões como sejam o racionalismo, o empirismo ou o racionalismo crítico (ou criticismo). Não que não seja importante conhecer os pressupostos fundamentais do racionalismo, do empirismo ou do criticismo. No entanto, cremos que é mais eficaz em termos didáticos se esses pressupostos forem sendo progressivamente inseridos no contexto da abordagem de problemas epistemológicos mais concretos e interessantes do ponto de vista didático, como sejam os problemas céticos do mundo exterior, da indução ou das outras mentes.

A proposta didática que delinearemos e defenderemos neste trabalho pretende precisamente dar primazia a este género de problemas epistemológicos mais concretos, cuja abordagem é mais propiciadora de uma aprendizagem da filosofia que se quer mais significativa. Parte-se do concreto para o abstracto, dos problemas para os conceitos e definições mais abrangentes, contextualizando progressivamente as diferentes teorias e argumentos mobilizados em resposta a problemas específicos no âmbito dessas mesmas teorias mais complexas e gerais. Centrar-nos-emos, como ficará patente no ponto 3 deste trabalho, nos problemas da natureza e definição do conhecimento, indução, mundo exterior, outras mentes e justificação.

Trata-se aqui de fazer convergir duas componentes. Por um lado, a componente científica: oferecer ao estudante uma visão panorâmica dos estudos epistemológicos clássicos, que confira real sentido ao problema do conhecimento e suas implicações contemporâneas no pensamento filosófico e científico. Por outro lado, a componente didática: privilegiar as competências de problematização e argumentação, não apenas colocando os alunos em contacto com problemas filosóficos adequadamente formulados, mas também com algumas tentativas de resposta na forma de teorias e argumentos filosóficos.

Afinal, é o próprio PFES que estabelece como objetivos gerais que os alunos sejam capazes de “Reconhecer que os problemas são constitutivos e originários do acto de filosofar”, e de “Determinar e formular adequadamente os principais problemas que se colocam no âmbito dos vários temas programáticos.” (*Id.*:10) Porém, aquilo que fica patente numa leitura mais aprofundada dos diferentes temas/conteúdos e respetivos percursos de aprendizagem, é uma ausência algo flagrante de problemas e argumentos filosóficos. No seu lugar vemos “temáticas” formuladas por vezes de um modo confuso e vago, tais como “Os valores – análise e compreensão da experiência valorativa” (módulo II, currículo de 10º ano), ou inclusive aquela que nos vai ocupar especialmente neste estudo, “Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva” (módulo IV, currículo de 11º ano). Estes são temas e conteúdos que servem bem um propósito de ensino ao estilo “bancário”<sup>6</sup>, de transmissão e depósito, mas que estão longe de servir a promoção de uma atitude filosófica que se deseja crítica e habilitada a colocar o *dado* sob interrogação e a ensaiar autonomamente respostas fundamentadas e consequentes.

É tudo uma questão de definição de finalidades. Tal como defende Boavida (2010), perante qualquer matéria a ensinar devemos colocar a questão do *para quê*. Nas palavras do autor,

É preciso, com efeito, saber o que se quer com a matéria que temos para ensinar. Pretende-se, por exemplo, transmitir uma conceção particular de mundo e do homem ou apurar a sensibilidade para certas questões e a capacidade de problematizar? Deseja-se desenvolver o pensamento autónomo e a capacidade de opção consciente, ou essa formulação não é mais que um propósito abstracto que as situações concretas do acto educativo desmentem? (p.47)

Ora, as opções científicas e pedagógico-didáticas do atual PFES não surgem do nada. Existe um paradigma de ensino da filosofia que importa compreender, ainda que brevemente e sumariamente. Desde logo verificamos pela leitura da parte introdutória do documento que existe uma tentativa de associar o ensino da Filosofia ao imperativo do “aprender a viver juntos”, na senda das sugestões veiculadas no *Relatório Delors* e das orientações da UNESCO, que

---

<sup>6</sup> A noção bastante feliz de “pedagogia bancária” foi formulada originalmente pelo pedagogo Paulo Freire para contrapor à pedagogia ativa uma pedagogia dita de “depósito” em que os alunos são meros recipientes passivos dos conteúdos transmitidos pelo professor (cf. Freire, 2012).

...vem solicitando a todos os Estados a introdução ou o alargamento da formação filosófica a toda a educação secundária, considerando substantivo o vínculo entre Filosofia e Democracia, entre Filosofia e Cidadania (2001: 4)

Este “vínculo” que é estabelecido entre Filosofia e Cidadania parece ser o móbil principal que está na base das opções do PFES. A disciplina de Filosofia é vista fundamentalmente como um espaço de *capacitação* para a cidadania democrática<sup>7</sup>, facto que emerge distintamente quando atentamos, por exemplo, ao itinerário escolhido para o currículo de 10º ano. Depois de um módulo inteiramente dedicado à “natureza” e aos problemas da Filosofia (módulo I), os autores constroem um itinerário que é basicamente o seguinte: ação humana (módulo II, tema 1); valores e “experiência valorativa” (módulo II, tema 2); dimensão ético-política (módulo II, tema 3); temas/problemas do mundo contemporâneo (módulo II, tema 4)<sup>8</sup>. É curioso que os autores considerem como prioritário, num ano de introdução à Filosofia, os temas da ação e dos valores. Tal só é explicável à luz de uma finalidade essencialmente ético-política, que se prende com o tal “vínculo” entre Filosofia e Cidadania. O problema da ação, por exemplo, nem sequer é um problema filosófico “base”, se assim podemos dizer. É um problema para o qual concorrem outras questões mais fundamentais, como a de saber se somos ou não livres – o problema do *livre arbítrio*, portanto<sup>9</sup> -.

Ademais, estes temas nem sequer são tratados de um ponto de vista problemático, mas de um ponto de vista temático. Com isto quero dizer que para cada tema são apresentadas, desde logo, *respostas* bem estabelecidas e insofismáveis aos problemas da ação e dos valores. Não há espaço para confrontação de argumentos

---

<sup>7</sup> Sobre isto escrevem os autores do PFES que “Esta aproximação entre a Filosofia e a manutenção e consolidação da vida democrática tem a ver com o reconhecimento do valor da aprendizagem desta disciplina não apenas no processo do saber de si, de cada um, como também no aperfeiçoamento do seu discernimento cognitivo e ético, contribuindo, assim, directamente, para a capacitação de cada jovem para o juízo crítico e participativo da vida comunitária.” (*Id., ibid.*)

<sup>8</sup> Este é o itinerário base, sem contar com os temas opcionais, nomeadamente o da dimensão estética e o da dimensão religiosa.

<sup>9</sup> O problema do livre-arbitrio surge timidamente no sub-tema “Determinismo e liberdade na ação humana”, mas no percurso de aprendizagem corresponde não há qualquer apelo à problematização ou confrontação de diferentes argumentos e teorias. Há antes uma clara opção por uma perspectiva compatibilista, que serve bem o propósito de conciliar a liberdade com a responsabilidade e nessa medida abrir portas às questões ético-políticas que se seguem. No percurso de aprendizagem é dito o seguinte: “Reflexão sobre o problema mais abrangente do determinismo e liberdade na acção: reconhecendo as condicionantes físico-biológicas e histórico-culturais; - reconhecendo a acção como um campo de possibilidades - espaço para a liberdade do agente.” (*Id.*:28)

diversos, e portanto não há verdadeiramente espaço para a problematização<sup>10</sup>. Uma abordagem problemática do tema dos valores implicaria, por exemplo, uma discussão em torno de objectividade/subjectividade dos valores, ou uma confrontação de argumentos acerca do relativismo. Ao invés disso, vemos que as sugestões de reflexão apresentadas no percurso de aprendizagem vão na direção do “reconhecimento” de pontos de vista teóricos definidos *a priori*, de carácter essencialmente subjetivista e relativista tais como o de que “...as preferências e valores variam em função da pessoa, do grupo social e, sobretudo, da cultura.” (PFES, 2001: 28) É fácil concluir que a reflexão com base nestes pressupostos teóricos serve o propósito de sensibilizar para o “diálogo cultural”, mas é duvidoso que essa sensibilização seja bem sucedida através de uma abordagem de carácter essencialmente ideológico, baseada em determinados pressupostos teóricos – no caso, de carácter relativista – aceites à partida sem discussão. Tal como defende Galvão (2003), “...poder-se-ia investigar se a perspetiva relativista viabiliza realmente a tolerância e o «diálogo de culturas»” (p. 35).

Na página cinco do PFES, os autores do programa citam o documento oficial de revisão curricular do ensino secundário segundo o qual o currículo da disciplina de Filosofia deve assegurar

...«necessariamente uma dimensão crítica e ética, indispensável face ao extraordinário desenvolvimento das ciências e das tecnologias e às suas consequências directas na nossa vida quotidiana», bem como contribuir “«para a construção da identidade pessoal e social dos jovens que lhes permita compreender o mundo em que vivem, integrar-se nele e participar criticamente na sua construção e transformação.» (2001:5)

A consideração da citação em epígrafe permite-nos compreender a transição do currículo de 10º ano para o de 11º ano, à luz da finalidade de *capacitação* para a cidadania democrática já referida. Também este revela de modo relativamente explícito essa orientação. Vejamos: no que diz respeito ao itinerário proposto para o currículo de 11º ano, é bastante claro que a tónica está colocada sobre as questões do conhecimento, e em particular nas questões do conhecimento científico (estatuto, evolução, etc.). O fio condutor das várias temáticas, desde a lógica formal à argumentação, passando pelo conhecimento *em geral*, e culminando no conhecimento científico e nos

---

<sup>10</sup> Esta competência surge no ponto B como competência visada pelo programa relativamente a esta temática, mas de forma meramente nominal.

“temas/problema da cultura científica e tecnológica” revela a finalidade “ético-política” expressa, uma vez mais, na seguinte orientação fundamental do PFES: capacitar os alunos para uma crítica responsável e consequente “...indispensável face ao extraordinário desenvolvimento das ciências e das tecnologias”.(Id., *ibid.*)

Não é minha pretensão criticar este vínculo estabelecido entre Filosofia e Cidadania, *em si mesmo*. É certo que a Filosofia, na medida em que consiste num trabalho rigoroso, sistemático e coerente de reflexão e argumentação, com vista à formulação e resolução de problemas filosóficos, capacita aquele que o exerce com um conjunto de instrumentos *críticos* indispensáveis ao exercício da uma cidadania responsável e esclarecida. Todavia, não é crível que os alunos adquiram esses instrumentos críticos por intermédio da operacionalização de um programa disciplinar no qual os problemas e argumentos centrais da Filosofia estão praticamente ausentes, e não se realiza verdadeiramente nenhum género de trabalho filosófico de problematização rigoroso e sustentado, com espaços de discussão e confrontação argumentativa.

Repare-se, por exemplo, na divisão que é feita entre “temas/conteúdos” e “temas/problema”. Se as competências de problematização e argumentação estão praticamente ausentes nas unidades que dizem respeito aos “temas/conteúdos” (que são a maioria), será legítimo esperar que nas unidades finais que dizem respeito aos “temas/problema” os alunos façam um bom trabalho de problematização? Se os alunos nunca se debateram, ao longo do ano, com o problema da natureza do conhecimento, ou com o problema da justificação epistémica, ou com os problemas e argumentos céuticos (tão importantes para que sejamos capazes de reconhecer a falibilidade e os limites dos nossos conhecimentos e crenças), faz algum sentido que lhes seja solicitado que trabalhem problemas de contorno ético-político do tipo “A ciência, o poder e os riscos”, “A tecnociência e a ética” ou outros tão vagamente formulados tais como “O trabalho e as novas tecnologias”?

É verdade que o professor tem ampla margem de autonomia na escolha do tema/problema a tratar, e também no método e plano didático a implementar. Este pode – e deve –, inclusive, clarificar ou até formular de modo diverso os problemas propostos, e até propor outros temas/problema. Nesse sentido, se bem aproveitadas e com as estratégias adequadas, os “temas/problema” podem ser de facto oportunidades de problematização profícua.

Todavia, o que a nossa curta experiência profissional nos sugere é que nem sempre esta liberdade metodológica e científica é utilizada do modo mais profícuo, com verdadeiros e saudáveis fóruns de debate, e com base em trabalhos realizados em grupo que verdadeiramente não refletem nenhum tipo de pesquisa mais aprofundada, mantendo-se frequentemente ao nível da mera opinião e do senso-comum. As competências de problematização e argumentação, que poderiam ser desenvolvidas com recurso a técnicas de debate ou à produção de textos argumentativos, raramente são implementadas, e quando o são, são-no de um modo pouco sustentado. Tal implicaria, naturalmente, um trabalho sério de pesquisa e de preparação por parte dos alunos, que não se poderia limitar a um conjunto de reverberações da opinião corrente, do politicamente correto ou, o que é mais grave, da opinião do professor ou de uma certa mundividência corrente adotada de um modo mais ou menos arbitrário pela escola ou pelo grupo disciplinar.

Nem sempre é fácil evitar um certo carácter ideológico e doutrinal, inerente a algumas opções programáticas, que podem ser acentuadas pelas idiossincrasias ou opções ideológicas do próprio professor de forma muitas vezes inadvertida. Não estamos com isto a defender a “neutralidade absoluta” da ação pedagógica, porque não a consideramos de todo possível nem sequer desejável. Um professor pode e deve ter ideias e posições filosóficas, políticas, ou de qualquer outro tipo, desde que não procure impô-las de nenhum modo, desde que as discuta com os alunos *de um ponto de vista problemático*. E não apenas o professor a título individual, mas também o grupo disciplinar, a escola, o ministério (por via das suas orientações e diretivas programáticas). Sobretudo na disciplina de Filosofia, este imperativo emerge com um carácter categórico incontornável. À questão *para quê*, responderíamos que as mundividências e concepções de mundo são importantes, desde que a primeira preocupação do professor seja a de capacitar os alunos com os instrumentos críticos necessários para a adesão livre e racional a essas mesmas mundividências, a partir de uma reformulação pessoal devidamente sustentada e justificada racionalmente. De novo Boavida (2010:73):

Não se nega o valor destes aspetos de formação, mas não devemos servir-nos da filosofia para isto. Ou melhor, ela pode vir a desempenhar essa função, mas depois de desenvolvidas as competências que permitirão a distância crítica e a capacidade de

assimilar e interiorizar racionalmente as mundividências que, na perspetiva de cada um, o venham a merecer.

Ora, toda esta análise para chegar ao seguinte ponto: aquilo que defendemos neste trabalho, à semelhança de outros autores (cf. Almeida e Costa, 2002; Costa, 2003; Murcho, 2003) é que um programa de introdução à filosofia para o ensino secundário não deve privilegiar nenhum tipo de mundividência ou conceção (filosófica, política, ou outra) em particular, mas antes *problemas, teorias e argumentos*. São estes, pois, os conteúdos próprios da Filosofia, e é sobre eles que deve incidir o trabalho filosófico propriamente dito. Um trabalho que se quer criativo, aberto, argumentativo, capaz de implicar os alunos. Tal como defendem Almeida e Costa (2002),

Os problemas, as teorias e argumentos da filosofia *existem* e são os conteúdos próprios da filosofia. A interrogação crítica e racional, tecnicamente rigorosa e criativa, constituem o seu método. (p.14)

Esta nossa proposta baseia-se, naturalmente, em pressupostos pedagógico-didáticos que reputamos fundamentais para o ensino da filosofia, nomeadamente os da chamada “pedagogia ativa”, que colocam o aluno no centro da actividade pedagógica e perspectivam a aprendizagem como um processo de “auto-estruturação”, na esteira do construtivismo de Piaget e do humanismo de Rogers. Estes pressupostos serão desenvolvidos e explicitados sumariamente no capítulo 2 deste trabalho.

No capítulo 3, desenvolveremos um itinerário filosófico relativamente abrangente e aprofundado dos problemas epistemológicos clássicos, que ocupará grande parte deste trabalho, mas que se afigura essencial para fundamentar e contextualizar cientificamente as nossas opções ao nível dos conteúdos (problemas, teorias e argumentos) da unidade de epistemologia que apresentaremos no capítulo 4. O facto de os problemas serem eminentemente “clássicos” não significa que não abordemos teorias e argumentos contemporâneos quando o considerarmos pertinente em termos didáticos. Apresentaremos, para cada eixo problemático, um conjunto de teorias e argumentos que são, em última análise, a “matéria-prima” do trabalho filosófico de problematização/argumentação que deverá ter lugar em contexto de aula. Apresentaremos, também, para cada um dos problemas, um conjunto de sugestões bibliográficas para recurso didático, e também a bibliografia geral e específica (e



também webgrafia) que consideramos dever integrar e complementar a bibliografia e webgrafia do atual PFES.

Para que se possa ter uma ideia da operacionalização didática concreta de um problema da unidade de epistemologia, apresentaremos, em anexo, o plano de uma aula com respectiva fundamentação pedagógico-didática<sup>11</sup> das estratégias/atividades a implementar. Como é óbvio, anexaremos também os materiais (apresentações de diapositivos, textos, vídeos, etc.) que preparamos para essa mesma aula. Deste modo, esperamos tornar mais clara a nossa proposta global, tanto ao nível científico como pedagógico-didático, ao oferecer um exemplo concreto de operacionalização didática dessa proposta. Esta é, segundo cremos, uma demonstração de boa vontade científica, de disponibilidade e abertura à necessária intersubjetividade que deve assistir a todo o empreendimento científico. Propostas devidamente fundamentadas e com conteúdo estão mais expostas à refutação, mas também à corroboração pelos pares. É um risco necessário ao progresso do conhecimento.

---

<sup>11</sup> Não apresentaremos, como é de regra numa planificação, uma fundamentação científica a par da pedagógico-didática. Consideramos que no capítulo 3 é já apresentada uma fundamentação científica bastante abrangente e profunda dos diferentes problemas, e nessa medida, consideramos desnecessário repeti-la na planificação apresentada. A planificação que apresentamos em anexo dirá respeito a uma aula de introdução ao mundo exterior, e tomaremos, assim, o ponto 3.2.4.1., “Problema do mundo exterior” como fundamentação científica respetiva.

## 2. Pressupostos pedagógicos para o ensino da filosofia: pedagogia ativa e auto-estruturação do conhecimento

“...a filosofia feita é, de algum modo, e numa perspetiva pedagógica, o contrário da própria filosofia, ou é, pelo menos, um subproduto que a pode pôr em causa, uma vez que o peso da filosofia feita pode ser inibidor da filosofia a fazer.”  
(Boavida, 2010:40)

A pedagogia que defendemos para a disciplina de filosofia no ensino secundário assenta nos pressupostos da pedagogia ativa, sobretudo no construtivismo de Piaget e na corrente humanista de Rogers. A pedagogia ativa assenta no pressuposto fundamental de que o melhor método de aprendizagem deve ser de carácter «apropriativo» e de «descoberta» (cf. Portoís e Desmet, 1997). Esta teoria encontra em Rousseau e Montaigne (entre outros) precursores incontornáveis. O construtivismo de Piaget aprofundou este pressuposto fundamental, oferecendo-lhe bases científicas sólidas. Nesta perspetiva, é o aluno que constrói e estrutura o seu próprio conhecimento (“auto-estruturação”) a partir da sua atividade, pelo que ninguém está apto a substituir-se a ele nas suas reorganizações cognitivas sucessivas (cf. Id.:261). Esta perspetiva opõe-se a dois modos tradicionais de ensino: a *explicação* e a *manipulação*. Explicar, de acordo com Grandière, Basis e Basis (1985), citado por Portoís e Desmet (1997), “«é transmitir verbalmente conhecimentos que não foram questionados previamente por aquele que os recebe»” (p.261).

Do mesmo modo, em filosofia de nada vale explicar a configuração de um dado problema filosófico se o aluno não for convidado a participar nesse processo de configuração, o que na prática significa uma (re)configuração pessoal, ou seja, uma apropriação significativa da “problematicidade” do problema. O mesmo se aplica à explicação das teorias e dos conceitos. Tal como escreve Boavida,

Transmitem-se os conteúdos e reproduzem-se mas, não sendo os problemas de facto assimilados, não mobilizam as operações mentais necessárias a uma reformulação pessoal. O seu valor pedagógico é, portanto, muito reduzido. (1991:419)

Portanto, o problema ou a teoria podem ser configurados e estruturados de forma clara em mapas ou esquemas de todo o tipo, mas pouco ou nenhum valor pedagógico terão se

essa configuração ou estruturação for puramente “exterior” e superficial. Isto quer dizer que para que um problema mobilize a curiosidade e as faculdades cognitivas do aluno, ele tem de tornar-se “atual”, concreto, no quadro das referências experienciais e existenciais do próprio aluno. Pois, não faz sentido “...duvidar de uma posição que não nos diz respeito, ou de um problema que não sentimos como tal.” (Id.:53)

Se o aluno não for visto como um colaborador capaz de intervir na construção dos conteúdos que lhe são apresentados, dificilmente poderá compreendê-los. A verdade é que só podemos compreender alguma coisa através de um processo de reconstrução pessoal. O aluno não é uma “tábua rasa” onde o professor pode facilmente inscrever a informação que deseja. Recorrendo à terminologia piagetiana, o sujeito intervém ativamente no conhecimento do objeto a partir de estruturas de ação pré-existentes (assimilação). Este *age* sobre o objeto, modifica-o para melhor o compreender. Este processo contínuo de ação sobre o meio implica também uma progressiva acomodação das estruturas cognitivas do sujeito ao objeto (acomodação). Assim, o conhecimento constrói-se progressivamente num movimento dialético de assimilação-acomodação, pelo qual o sujeito vai complexificando as suas estruturas cognitivas. Estas estruturas não são inatas visto que se formam e complexificam à medida que o sujeito experimenta e age sobre o meio e, reversamente, o meio intervém no seu desenvolvimento cognitivo. As estruturas cognitivas são, antes de mais, estruturas de adaptação. “Toda a inteligência é uma adaptação”, escrevem Portois e Desmet (1997:265) a este respeito.

Enquanto o construtivismo piagetiano insiste no desenvolvimento cognitivo, o pensamento humanista de Rogers insiste no desenvolvimento pessoal, tanto ao nível intelectual, como emocional e afetivo. O pressuposto da auto-estruturação da aprendizagem mantém-se, sendo que o professor é visto como um “facilitador”. Rogers di-lo explicitamente, atribuindo-lhe sobretudo a tarefa de criar um ambiente propício à aprendizagem, baseado na empatia e na confiança mútuas<sup>12</sup>. O facilitador não dirige a aprendizagem, antes assiste e orienta. Rogers introduz a noção de “aprendizagem significativa”, quando defende que a aprendizagem só é válida

---

<sup>12</sup> “«Para mim (...) o ingrediente mais importante que o facilitador traz ao grupo, é a confiança.»” (Rogers, citado por Portois e Desmet, 1997:234)

quando o seu objeto é percebido pelo aluno, como tendo uma relação com os seus projectos pessoais. (...) o professor deve, assim, ajudar o aluno a identificar e tratar os problemas significativos para ele (Rogers, citado por Portoís e Desmet, 1997:231)

Esta questão é muito importante para o ensino da filosofia, sobretudo quando se trata de apresentar os problemas filosóficos de um modo significativo, passível de despoletar a dúvida e a reflexão inquiridora. Como escreve Boavida, "...a não ser que se reviva ou reformule, o problema de outrem não é, de facto, problema." (2010:27) E continua duas páginas à frente:

Se o professor consegue que os alunos vivenciem os problemas, os sintam, os sofram até à necessidade de pensar com paixão sobre eles e estudarem com entusiasmo os autores que os estudaram, os problemas existem. Se isto não for conseguido, ou seja, se a componente pedagógica não funcionar, os problemas não existirão. Poderão ser nomeados, catalogados, até explicados, mas não existirão como problemas filosóficos, porque não existem na sua realidade problemática. (*Id.*:29)

Esta deve ser, também, a tarefa do professor de filosofia. O professor deve evitar a tentação fácil de fazer todas as perguntas e dar todas respostas. Não se faz filosofia – assim como nada de válido na vida – sem trabalho, esforço e empenho pessoal. A *episteme*, ao contrário da *doxa*, exige esforço, persistência e sistematicidade. Assim, aprender deixa de ser apenas uma atividade intelectual de aquisição de conhecimentos e passa a ser uma atividade que envolve a pessoa no seu todo, e que, ao obrigá-la a confrontar-se com os seus limites, dificuldades, fragilidades e virtudes, se torna também numa forma de autoconhecimento e de formação do carácter.

### **3. O que é a epistemologia? – um itinerário possível por alguns dos principais problemas epistemológicos**

“A epistemologia é o estudo do conhecimento e a justificação da crença. As perguntas centrais para as quais os epistemólogos tentam dar respostas incluem: «Quais as crenças que são justificadas e quais não o são?», «O que podemos conhecer, se é que podemos conhecer alguma coisa?», «Qual é a diferença entre conhecer e ter uma crença verdadeira?», «Qual é a relação entre ver e conhecer?». Perguntas como estas encontram-se no âmago da epistemologia, mas é claro que o assunto se estende, como toda a investigação filosófica, e as suas fronteiras são pouco nítidas.”

(Dancy, 1990: 13)

Neste capítulo pretende-se fazer uma panorâmica dos estudos epistemológicos modernos, a partir da consideração axial de alguns dos principais problemas, teorias e argumentos. Por razões que têm a ver com o propósito essencialmente didático deste trabalho, as teorias e argumentos selecionados confinam-se globalmente aos limites dos estudos clássicos da epistemologia. No entanto, sempre que considerarmos cientificamente e didaticamente pertinente, recorreremos a teorias e argumentos de autores contemporâneos, ou próximos da contemporaneidade. Afinal, nenhum dos problemas epistemológicos que consideraremos de seguida está fechado ou foi satisfatória e concludentemente resolvido. A sua problematicidade continua viva e interpelante, motivando contemporaneamente as mais diversas abordagens e tentativas de resolução.

Esta panorâmica – tão abrangente quanto superficial –, servirá essencialmente como referência e fundamentação científica das opções teóricas a incluir na proposta para uma unidade de epistemologia (capítulo 4). A característica fundamental do itinerário epistemológico que apresentaremos de seguida é que se constrói em torno de problemas (ou “eixos problemáticos”). Do mesmo modo, a unidade de epistemologia que proporemos basear-se-á nesses mesmos eixos problemáticos, ao invés dos tradicionais “temas/conteúdos”.

Isto não significa que a estrutura e o percurso “problemático” (para não dizer “temático”) e teórico da unidade de epistemologia que proporemos siga exatamente o itinerário dos problemas, teorias e argumentos traçado neste capítulo. De todo: para já, o propósito deste roteiro epistemológico é o de oferecer um espectro considerável de

possibilidades científicas passíveis de serem integradas num programa de filosofia do 11º ano de escolaridade. Neste contexto, é evidente que as opções que tomaremos relativamente à unidade programática a desenvolver não refletirão a totalidade dos problemas, teorias e argumentos tratados, e nem sequer a estrutura fundamental deste itinerário. Uma unidade didática deve ser estruturada tendo em conta não apenas “o quê”, mas o “para quem”. Deve, neste ponto de vista, ser didaticamente interessante e adequada ao estágio de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos na faixa etária dos 16/17 anos (condição *sine qua non* para uma aprendizagem eficaz e significativa), e nessa medida não deve ser um mero elenco de problemas, teorias e argumentos mais ou menos desligados entre si. Deve, antes, ser o mais simples possível - sem ser simplista - e privilegiar a abordagem concreta de problemas concretos. Deve, se possível, privilegiar uma abordagem dos problemas de acordo com aquilo que designamos por “espiral ascendente concreto-abstrato”<sup>13</sup>.

Sem mais delongas, daremos início ao nosso roteiro epistemológico por alguns dos eixos problemáticos fundamentais da epistemologia.

### **3.1. O problema da natureza ou definição do conhecimento**

#### **3.1.1. Platão e a definição tripartida**

O que é a epistemologia? Em termos de análise etimológica estrita, diríamos que se trata de um *discurso racional (logos)* acerca do *conhecimento verdadeiro (episteme)*. Em termos históricos, a reflexão acerca do estatuto do conhecimento verdadeiro e suas condições de possibilidade tem origem em Platão (séc. V), em particular nas obras *Ménon* e *Teeteto*. Nesta última, Platão propõe aquela que viria a ser designada por *teoria clássica* ou *tripartida* do conhecimento. Segundo esta teoria, para existir conhecimento três condições têm de ser satisfeitas: 1) tem de existir uma *crença*; 2) essa crença tem de ser *verdadeira*; 3) essa crença verdadeira tem de ser *justificada*.

---

<sup>13</sup> Esta expressão designa uma estratégia de ensino-aprendizagem que parte do concreto para o abstrato, do simples para o complexo, em que cada nível de abstração/complexidade superior integra e contextualiza os níveis inferiores. Parte-se dos problemas mais simples e concretos, e ascende-se progressivamente às definições e aos conceitos mais abstratos, sem que todavia se perca de vista o que de concreto foi adquirido/assimilado, conferindo, assim, maior sentido e enraizamento experiencial a essas mesmas definições e conceitos mais gerais.

O que isto significa, em termos contemporâneos, é que só podemos chamar conhecimento às crenças em que temos boas razões para acreditar. Essas razões podem ser *fortes* ou *conclusivas* (em termos lógicos, diríamos *cogentes*). Vejamos o seguinte exemplo: temos boas razões para acreditar que quando sairmos do trabalho ao fim da tarde encontraremos o nosso carro no parque de estacionamento, exatamente onde o deixamos de manhã. Podemos, contudo, estar *certos* de que assim será? As razões que sustentam a minha crença serão, de facto, boas razões? Por outro lado, dizemos que temos *a certeza* de que a soma do quadrado da hipotenusa é igual à soma do quadrado dos catetos, que  $2 + 2$  é igual a quatro, ou que A não pode não ser A. Assim sendo, o que distingue uma razão *forte*, de uma razão *cogente*? Dito de outro modo: o que distingue a *certeza* da mera *probabilidade*? Porque é que certos tipos de conhecimento são tão *evidentes*, e outros não? A *evidência* será um bom critério para o conhecimento? No limite, podemos colocar a seguinte questão (que é fundamentalmente a questão cética): *que razões temos para acreditar que possuímos razões para acreditar seja no que for?*

Estas questões têm essencialmente a ver com o terceiro elemento da definição tripartida: a justificação. O *problema da justificação* é, de facto, um dos problemas epistemológicos contemporâneos mais importantes. Algumas questões que podem ser derivadas deste problema são as seguintes: que significa dizer que uma crença está *justificada*? Quais as condições necessárias a uma boa justificação? Existem critérios objetivos que permitam avaliar se uma justificação é ou não legítima do ponto de vista racional?

Podemos colocar questões mais específicas do tipo “As razões que tenho para acreditar que estou vivo são legítimas em termos racionais?”, ou “Possuo boas razões para acreditar que o mundo exterior existe realmente?”. O propósito, com estas questões, é essencialmente o de compreender até que ponto estamos realmente habilitados a ter as crenças que temos, ou seja, até que ponto somos capazes de *justificar racionalmente* os conhecimentos que dizemos possuir. Acontece com frequência que possuímos determinadas crenças – morais, científicas, históricas, etc. – às quais aderimos acriticamente a dado momento da nossa existência, e para as quais não temos verdadeiras razões para acreditar. A quantidade de crenças às quais aderimos de um modo bastante superficial é realmente bastante grande, e não temos verdadeira consciência disso até ao momento em que colocamos, sinceramente, a questão: “Como é que sabes isso?” Podemos dizer, por exemplo, que *sabemos* que de acordo com a teoria

da relatividade de Einstein o espaço e o tempo não são absolutos. Mas, como sabemos isso? Se formos físicos profissionais, podemos apresentar toda a parafernália matemática que sustenta esse facto científico, o que mostra que *compreendemos* o porquê disso ser assim, e portanto temos boas razões para acreditar nesse facto. Se formos leigos em física, ainda que muito interessados, talvez venhamos a concluir que aquilo que dizemos *saber* talvez não saibamos explicar em toda a sua extensão, pela simples razão de que não compreendemos os pressupostos fundamentais nos quais se baseia esse facto. Memorizar um facto não é sinónimo de compreendê-lo. Podemos vir a concluir que a nossa crença se baseia meramente na autoridade de um mestre ou de um livro. Serão estas, por si só, fontes legítimas de conhecimento verdadeiro? Dito de outro modo, serão estas fontes legítimas de justificação de crenças?

À epistemologia interessa saber até que ponto temos direito a ter as crenças que temos, mesmo aquelas que parecem mais óbvias e inquestionáveis (como, por exemplo, acreditar que as memórias que tenho da minha infância correspondem de facto às experiências que tive enquanto criança). *Ter direito* significa, neste contexto, ser capaz de responder pelas crenças que se tem. Significa *ser responsável por aquilo em que se acredita* como se todos os sujeitos de crença fossem réus de um hipotético “tribunal da razão”, intimados a defender a legitimidade racional das suas próprias crenças. Porém, o lugar da “juíza razão” não é absoluto nem inquestionado. Também ela se tem de sentar, sempre que necessário, no banco dos réus para responder pela legitimidade dos seus princípios.

A epistemologia é um estudo, não apenas da *natureza* do conhecimento, mas da sua *possibilidade* e dos seus *limites*. Estes são três problemas clássicos da epistemologia, aos quais filósofos como Descartes, Hume ou Kant tentaram responder. Podemos também formular os problemas epistemológicos à luz dos três elementos que constituem a definição tripartida do conhecimento (*crença, verdade, justificação*). Relativamente à *crença*, interessa compreender qual a sua natureza, ou quais as fontes de crença que existem (questão relacionada com o problema mais geral da *origem* do conhecimento). Relativamente à *verdade*, interessa perceber o que é, ou qual a sua natureza, e também o que distingue o verdadeiro do falso. A verdade é mera correspondência entre crença e a “realidade”? Entre o que se afirma acerca do mundo, e o que o mundo é *de facto*? A verdade resulta de uma relação de adequação entre crença e “facto no mundo”, ou de uma relação de coerência entre crenças? A verdade é meramente uma crença que “funciona”, ou seja, que é útil para a nossa ação?



Quanto ao terceiro elemento da definição tripartida – a justificação – já vimos anteriormente o que está em causa, e que tipo de questões é possível formular a seu respeito.

### 3.1.2. Crítica de Gettier à definição tripartida do conhecimento

Edmund Gettier, num artigo de três páginas intitulado *Is justified true belief knowledge* (1963), formulou alguns contra-exemplos à definição tripartida. Gettier sugeriu que era possível que todas as três condições fossem satisfeitas (crença, verdade, justificação), e que ainda assim não existisse conhecimento. Um exemplo clássico (que não é formulado por Gettier, mas por Brian Garret<sup>14</sup>) diz basicamente o seguinte: Henry assiste pela televisão à final masculina de Wimbledon. McEnroe vence Connors por dois a zero. Henry crê justificadamente que McEnroe ganhou o jogo, consagrando-se campeão do Wimbledon nesse ano. De facto, isso corresponde à verdade. Porém, aquilo que Henry não sabe é que a dado momento as câmaras em Wimbledon deixaram de funcionar, e que aquilo que viu pela televisão é uma gravação da final do ano passado, na qual McEnroe ganhou o jogo com a mesma margem de pontuação.

O que este contra-exemplo parece demonstrar, é que apesar de Henry possuir uma crença que se revelou verdadeira – ainda que com alguma sorte –, e certamente justificada, não podemos afirmar que Henry *soubesse* efetivamente que McEnroe tinha ganho a partida. Porque, para que ele *soubesse* isso, ele teria também de *saber* que não estava a ver uma gravação, e isso ser verdade. Portanto, se ele não sabia que estava a ser enganado, não poderia afirmar que sabia aquilo que dizia saber com base num engano que desconhecia<sup>15</sup>. Dito de outro modo, a crença verdadeira de que McEnroe ganhou a partida foi inferida de uma crença falsa, a de que estava a assistir a um jogo em tempo real<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> Dancy, 1990: 42

<sup>15</sup> Este raciocínio baseia-se no chamado *princípio da oclusão*, segundo o qual se *a* conhece *p*, e se *p* implica *q*, então é lógico admitir que *a* conhece *q*. Ora, por simples *modus tollens*, se admitirmos que *a* não conhece *q*, então temos de admitir que *a* também não conhece *p*. Este princípio é referido por Dancy a propósito dos argumentos céticos (cf. Id.:23).

<sup>16</sup> A proposta de Gettier não é completamente nova, visto que Russel, no capítulo “Conhecimento, erro e opinião provável” da obra *Problemas da Filosofia* (1912) tinha já levantado precisamente esta possibilidade (cf. Russel, 2008: 192-200).

Henry poderia ter colocado a questão a si próprio “Que razões tenho para crer que estou de facto a ver um jogo em tempo real?” Nesse caso – e aqui é possível fazer uma crítica a Gettier –, o facto de se ter uma crença verdadeira e justificada, não significa que a justificação seja sempre válida, ou esteja sempre garantida. Henry poderia com justiça afirmar não ter provas conclusivas e definitivas para acreditar naquilo em que acreditou, mas ainda assim ter muito boas razões para acreditar nisso. Neste caso em particular, admitimos que Henry não possuísse de facto conhecimento, dado que o terceiro elemento da definição falhou, não porque estivesse ausente, mas por era fraco. Todavia, isso será suficiente para refutar a definição tripartida, ou sequer para afirmar que ela é incompleta<sup>17</sup>? Uma definição, tal como uma teoria, não tem de funcionar sempre, em todos os casos, sobretudo quando tais casos são elaborados expressamente para a refutar. Uma circunstância particular altamente improvável não é passível de refutar uma definição, apenas porque naquela circunstância particular esta não se aplica. Normalmente não pomos de lado a definição do conceito de cavalo apenas porque em dadas circunstâncias particulares e extraordinárias esta não se aplica, como no caso em que um cavalo nasce apenas com duas patas, ou até com duas cabeças. É sempre *possível* que surjam circunstâncias para as quais a definição tripartida seja insuficiente, do mesmo modo que é sempre *possível* que um cavalo nasça trípode em vez de quadrúpede, ou com dedos em vez de cascos. É sempre possível que eu acerte à primeira no centro do alvo sem nunca ter jogado aos dardos, mas o facto de isso acontecer não faz de mim um jogador extraordinário e experiente. Diríamos que *em condições normais*, a definição tripartida é uma definição adequada. Em *condições extraordinárias*, pode ou não ser. As definições são aquilo que são, e têm os seus limites.

### 3.1.3. Nozick e a teoria condicional do conhecimento

O artigo de Gettier teve um grande impacto no meio académico, dando origem a uma espécie de “Gettierologia”. Vários filósofos tentaram encontrar respostas passíveis de explicar o porquê dos contra-exemplos apresentados não serem conhecimento, bem como formas de complementar a definição tripartida com outros elementos e condições.

---

<sup>17</sup> Reconhecemos que a intenção de Gettier não era a de refutar a definição tripartida, mas demonstrar que em dadas circunstâncias é insuficiente (cf. Dancy, 1990:42).

Uma dessas respostas foi avançada pelo filósofo norte-americano Robert Nozick (cf. Dancy, 1990:55-56). O que o autor defende é que, no caso de Henry por exemplo, este teria acreditado que a sua crença na vitória de McEnroe era verdadeira, mesmo que esta fosse falsa. Portanto, para que exista conhecimento é necessário acrescentar uma quarta condição à definição tradicional. Isto significa que não basta que *a* creia em *p*, que *p* seja verdadeiro, e que *p* seja justificado. É necessário também que *a* não creia em *p*, caso *p* seja falso. Nos contra-exemplos apresentados por Gettier, é manifesto que tal não acontece. Porém, a definição ainda não está completa. Imaginemos que Henry descobre que a partida a que assistiu pela televisão era gravada, e deixa portanto de acreditar que McEnroe ganhou o jogo por dois a zero. Ainda assim – e sem que Henry saiba – McEnroe ganha mesmo o jogo por dois a zero. Portanto, o que temos agora é que Henry crê que *p* é falso, apesar de *p* ser verdadeiro. A alteração de uma circunstância foi suficiente para deitar por terra a crença de Henry na vitória de McEnroe. Se existisse de facto conhecimento, tal como o entende Nozick, Henry teria de continuar a acreditar em *p*, se *p* fosse verdadeiro, mesmo que as circunstâncias tivessem mudado.

Aqui se configura uma outra condição a acrescentar à definição tradicional: se, em circunstâncias alteradas, *p* continuasse a ser verdadeiro, *a* continuaria a crer que *p*.

Em suma, Nozick defende que existe conhecimento quando: 1) *a* crê que *p*; 2) *p* é verdadeiro; 3) *p* está justificado; 4) *a* crê em *p* se e só se *p* for verdadeiro; 5) se *p* for verdadeiro, é impossível a *a* crer que *p* é falso. Estas condições configuram a designada pelo autor como *Teoria condicional do conhecimento*.

Esta é apenas uma das propostas que visam esclarecer, explicar ou mesmo superar os chamados *casos-Gettier*. Não é, porém, pretensão deste trabalho fazer uma análise exaustiva dessas propostas.

### **3.2. Os problemas clássicos da origem, possibilidade e limites**

#### **3.2.1. Racionalismo**

O debate acerca da origem do conhecimento tem sido feito, tradicionalmente, em torno de duas perspectivas epistemológicas base: o *racionalismo* e o *empirismo*. No que concerne ao racionalismo, alguns filósofos sempre reconheceram que possuímos uma certa faculdade de tipo *a priori*, que dispensa a experiência sensível quando se trata de

formular novas crenças que ultrapassam a experiência imediata, ou mesmo que não têm qualquer relação com essa mesma experiência. Somos capazes de fazer livremente certas “operações” de pensamento, partindo de premissas que temos como verdadeiras ou, pelo menos, credíveis, para chegar a determinadas conclusões. A estas operações designamos por *raciocínios*, e há-os de vários géneros, dependendo do modo como se estabelecem as premissas e se chegam às conclusões. Trata-se, portanto, de uma faculdade “ativa”, que implica uma capacidade de suscitar inferências que operam não apenas sobre conceitos derivados da experiência e que nos permitem formular crenças empíricas (*a posteriori*), mas também sobre conceitos “puros”, abstractos, sem qualquer relação imediata com a experiência (como sejam os lógicos ou matemáticos). Vejamos como um autor contemporâneo, no caso Robert Audi (2003), define a razão enquanto fonte de conhecimento e justificação:

A razão – entendida globalmente como a nossa capacidade mental de compreensão, e especialmente de reflexão concetual ou inferencial – é uma fonte básica de crença, da justificação e conhecimento. Como a consciência introspectiva e ao contrário de percepção e da memória, é uma faculdade *ativa*, que podemos, dentro de certos limites, empregar livremente e eficazmente. Posso, simplesmente porque o *desejo*, refletir sobre enunciados lógicos e matemáticos.(...) Através da reflexão com base numa enorme gama de objetos acessíveis ao pensamento, podemos adquirir uma quantidade considerável de crenças justificadas e conhecimento significativo. (p.119, tradução nossa)

Os raciocínios, se os entendermos como “operações do pensamento”, são sempre *a priori* na medida em que operam segundo regras formais cuja validade pode ser estabelecida pela simples análise *lógica*, sem recorrer a nenhuma espécie de experiência sensível. Uma das questões mais importantes no debate tradicional racionalismo/empirismo sempre foi a de saber qual o estatuto epistémico destas regras e, por consequência, qual o estatuto das próprias operações de raciocínio quando se trata de formular crenças verdadeiras. Uma outra questão é a de saber o estatuto do *a priori*, ou seja, o de saber se um axioma matemático ou um princípio lógico merecem o estatuto de “conhecimento verdadeiro” acima de qualquer outro tipo de conhecimento, ou se se tratam de simples “tautologias”, ou de princípios reguladores da própria razão

mas sem “conteúdo” epistêmico suficiente para terem um estatuto epistêmico superior, por exemplo, à mais imediata das impressões dos sentidos.

O racionalismo tradicional defende, precisamente, o estatuto epistêmico superior das chamadas *verdades da razão*, ou seja, aquelas proposições às quais é possível chegar por via estritamente dedutiva ou demonstrativa, a partir de alguns princípios ou axiomas base considerados “auto-evidentes” ou “auto-justificados” racionalmente. Estes princípios não são meras regras sem conteúdo, mas verdades *em si e por si*, objetivas, necessárias e universalmente válidas. Assim, para o racionalismo, só existe conhecimento quando este é *logicamente necessário e universalmente válido* (cf. Hessen, 1980:60). Todo o conhecimento verdadeiro, ou é imediatamente percebido e “auto-justificado” por via de um acesso privilegiado da razão às suas próprias leis, princípios ou “ideias” inerentes (ou “inatas”), ou é derivado dedutiva e demonstrativamente dessas mesmas leis e princípios<sup>18</sup>. Assim sendo, a fonte de todo o conhecimento verdadeiro é a razão, dado que esta possui um “patrimônio *a priori*” de verdades basilares, objetivas e auto-justificadas que em nada dependem da experiência dos sentidos, e que inclusive podem identificar-se com substâncias ou leis subjacentes ao próprio mundo da experiência. Esta tese designa-se por *conhecimento inato* ou *inatismo*<sup>19</sup>, segundo a qual a razão, pela sua própria natureza, possui determinados conhecimentos ou “ideias” (chamadas *a priori* por serem anteriores a qualquer experiência) que são acessíveis imediatamente pela simples “intuição racional”. Esta tese foi proposta, inicialmente, por Descartes, ao defender a existência de ideias “claras e distintas”, portanto “auto-evidentes”, que o filósofo considerou serem prova do acesso privilegiado da razão a substâncias efetivamente existentes (o tríptico *Eu-Deus-Mundo*). O pressuposto veiculado por Descartes é o de que, apenas pelo exercício “puro” e “sensorialmente descontaminado” da razão, o sujeito é capaz de aceder às leis e verdades fundamentais da própria natureza, pelo que toda a física seria inútil e *contingente* se não estivesse enraizada em princípios *metafísicos* (meta=além; physis: natureza) aos quais a razão tem acesso privilegiado. Só a razão é fonte de certeza, e a certeza é sinónimo de clareza, de evidência. A evidência “clara e distinta” é, aliás, o único critério de verdade admitido. Em Descartes, os problemas do tríptico metafísico “Deus-alma-mundo” são resolvidos pelo mero exercício da dedução e da intuição racional. A razão tem um acesso privilegiado a Deus (*res divina*) e às suas propriedades,

---

<sup>18</sup> Corresponde à chamada tese *indução/dedução* (cf. Markie, 2013)

<sup>19</sup> Tese do *conhecimento inato* (*inade knowledge*) (cf. *Id., ibid.*)

bem como ao “eu” ou “substância pensante” (*res cogitans*). Em Descartes, diríamos nós, a “consciência de si” é o “si da consciência”. Quanto ao “mundo”, Descartes infere a sua existência do pressuposto anteriormente alcançado da bondade de Deus. A verdade da existência de Deus garante que tudo o resto de que antes se duvidava é verdade (o que não significa que o erro não continue a existir).

Trata-se, em suma, da clássica pretensão do racionalismo em identificar a razão com uma faculdade de acesso ao “suprasensível”, a um mundo de “essências” que subjaz, está para além e confere ordem e inteligibilidade ao “sensível”, ao mundo das “aparências” (Platão).

### 3.2.2. Empirismo

Abordemos agora a corrente tradicionalmente oposta ao racionalismo: o *empirismo*. Tradicionalmente, esta corrente defende a superioridade das faculdades sensórias e percetivas na aquisição de conhecimento verdadeiro e justificado. Estas faculdades permitem-nos formar determinadas crenças acerca da nossa experiência *interna* ou *externa*. Essas crenças estão, em geral, justificadas, pois as faculdades sensórias e percetivas são geralmente fiáveis no cumprimento da sua função de nos dar a conhecer a realidade. São, aliás, o único modo *fiável* que temos para conhecer a realidade, seja mediata ou imediatamente, através de “representações” ou do contacto directo com os objetos da experiência. Não existe conhecimento fora daquilo que a experiência pode oferecer em termos de “dados sensoriais”, e por consequência a razão, por si mesma, não é dotada de qualquer património a priori de “conceitos” ou “ideias”. Segue-se que o empirismo é geralmente contrário a qualquer espécie de inatismo. Na sua versão mais radical, o espírito é visto como uma “tábua rasa” que a experiência vai preenchendo com ideias e conceitos.

A maioria dos empiristas não nega a existência de uma capacidade inferencial da razão, e até a validade a priori dos juízos analíticos e dos princípios lógicos básicos é admitida (sobretudo se falamos de princípios que estão na base do raciocínio dedutivo e demonstrativo)<sup>20</sup>. O que é normalmente negado é que quaisquer conteúdos ou conceitos

---

<sup>20</sup> Hume (1711-1776) é um bom exemplo de um empirista que admite a existência de juízos analíticos e de princípios lógicos, visto que estes possibilitam estabelecer “relações entre ideias”, e nessa medida não só formar ideias mais complexas a partir de ideias simples (como a ideia de Deus) como “decompô-las”

que façam parte desses juízos e inferências, mesmo os mais abstractos (como os matemáticos) tenham origem a priori na razão. Nem sequer um conceito tão abstracto como o de número, quantidade ou extensão aí tem origem, mas depende de uma “abstração” a partir da experiência. Um dos aforismas empiristas mais célebres é claro a este respeito: «“Nada está no intelecto que não tenha estado nos sentidos.”» (cf. Fragata, 1992:85).

Locke, considerado tradicionalmente como o “pai” do empirismo britânico moderno, admite a validade dos princípios lógicos e axiomas matemáticos, mas recusa que constituam conhecimento “inato”. Os defensores do carácter inato destes princípios sempre se ativeram ao argumento de que a sua universalidade prova, de algum modo, a sua existência a priori na razão. Todavia, Locke argumenta que a suposta universalidade dos princípios válidos a priori é desmentida pela experiência, visto que as crianças e os mentalmente mais débeis são incapazes de os compreender e muito menos de apreender a sua hipotética “evidência”. Além disso, mesmo que um princípio possa ser compreendido e considerado evidente pela generalidade dos sujeitos pensantes, provar o seu carácter inato implicaria provar que esse género de conhecimento “universalmente válido” e “logicamente necessário” não poderia ter sido adquirido de qualquer outro modo *a posteriori* (cf. O’Connor, 1964-b:207). Pois, é legítimo perguntar se o carácter “auto-evidente” de um princípio ou axioma implica *necessariamente* o seu carácter inato, ou seja, se o lógico implica o psicológico. A validade lógica, *a priori*, não implica um *a priori* psicológico. Esta é uma implicação cuja validade os empiristas consideram necessário evitar, questionar e se possível refutar. Se todo o conhecimento (“ideias”, “conceitos”, etc.) advém da experiência e percepção, onde está a evidência experimental do carácter “inato” de certas verdades a priori? O que é que, na evidência lógica, aponta para a substância psicológica de um princípio ou uma regra fundamental inata? Nada, segundo o empirismo. A única evidência que conta, no que diz respeito aos fenómenos (entre os quais os psicológicos) é aquela que pode ser obtida por via sensória, perceptiva, experimental. Não existe nenhum tipo de “intuição racional”, *a la* Descartes, que permita o acesso imediato, direto, privilegiado a “substâncias” efetivamente

---

pelo exercício da reflexão, uma faculdade, portanto, “analítica”. O mesmo se aplica às verdades lógicas e matemáticas: “Ainda que nunca tivesse havido um círculo ou um triângulo na natureza, as verdades demonstradas por Euclides conservariam para sempre a sua certeza e evidência.” (Hume, 1989:31) Também Locke, antes de Hume, defendeu a validade a priori dos princípios lógicos e matemáticos, apesar de ser considerado tradicionalmente como o “pai” do empirismo na modernidade (cf. Hessen, 1980:71) Por outro lado, outros empiristas como por exemplo J. S. Mill não atribuíam sequer aos juízos analíticos ou aos princípios lógicos o estatuto de a priori, derivando-os exclusivamente da experiência (cf. Audi, 2003:106).

existentes (metafísicas), cuja marca esteja de algum modo presente na razão *a priori*, e a partir das quais seria possível deduzir ou demonstrar fenômenos no mundo da experiência sensível. O lógico é meramente *formal*, e não *substancial*.

Não podemos, portanto, ter conhecimento com “conteúdo” senão daquilo que obtemos a partir da experiência. Tudo aquilo a que temos acesso “mental” é derivado de duas fontes: *percepção interna* (operações da mente) ou *externa* (objetos da experiência), as duas únicas fontes de conhecimento admitidas por Locke:

“A sensação, seja como faculdade de apreensão dos objetos externos ou das operações internas da nossa mente, percebidas e refletidas por nós mesmos, é a fonte que fornece ao nosso entendimento a matéria-prima de todo o pensamento. São estas as duas fontes de conhecimento das quais brotam todas as ideias que temos ou podemos naturalmente ter.” (Locke [*Essay concerning human understanding*], citado por O’Connor, 1964-b:207, tradução nossa)

É, portanto, pela percepção interna (*reflection*) e externa (*sensation*) que o sujeito adquire os dados sensoriais (*sense-data*) que lhe permitem formar ideias que verdadeiramente “representam” os objetos internos e externos da experiência. Diríamos, portanto, que Locke é um “representacionista” no que diz respeito ao conhecimento derivado da percepção. Todavia, o modo como se dá esse processo de “formação de ideias” é, para o filósofo, essencialmente misterioso. Este reconhece apenas que as nossas representações são formadas por “estímulos” (por ex. a luz que penetra na retina<sup>21</sup>) da experiência exterior. O filósofo admite, portanto, uma relação de causalidade entre um mundo real independente (causa) e “ideias” (efeito) que emergem na consciência do sujeito percipiente.

Locke estabelece uma distinção elementar entre *ideias simples* e *ideias complexas*. As primeiras derivam diretamente da experiência percetiva (*sensações externas* e *reflexões internas*). São, por assim dizer, os “dados brutos” da experiência, os *sense-data* propriamente ditos: calor, frio, cor vermelha, textura rugosa, sabor amargo, dor, prazer, etc. A apreensão dos *sense-data* é essencialmente “passiva”, por

---

<sup>21</sup> “Creio que entendo a possibilidade de os raios de luz causarem impressões na retina, e concebo também que as impressões suscitadas causem por sua vez movimentos que vão dali até ao cérebro; estou também convencido que é desta forma que as ideias são produzidas na mente, ainda que o modo como tal acontece permaneça para mim oculto e inexplicável. Não tenho forma melhor de resolver este mistério do que confiá-lo à boa vontade de Deus, cujos caminhos são inescrutáveis.” (Locke [*Essay concerning human understanding*], citado por O’Connor, 1964-b:208, tradução nossa)



ser imediata e inconsciente, sem necessidade de “racionalização”, desde que os órgãos da percepção estejam devidamente dispostos a “receber” esses dados (ainda que, tal como diríamos contemporaneamente, haja uma “intencionalidade” na percepção, mesmo que o processo pelo qual se dá a aquisição dos *sense-data* seja inconsciente e desconhecido ao sujeito percipiente no momento da percepção). As segundas dizem respeito a todas as ideias que são formuladas a partir da associação de ideias simples, e cuja combinação depende já de um factor “ativo” do entendimento (como seja a ideia de “astro”, “árvore”, “cavalo” ou “Miguel”), e num outro patamar de complexidade depende já do factor “vontade” (*will*) no sentido de estabelecer relações entre essas mesmas ideias (como seja a ideia de “Árvore alta”, “Cavalo alado” ou “Miguel inteligente”)<sup>22</sup>. A faculdade da “abstração” implica ainda a capacidade para formular ideias e conceitos gerais como “animal”, “ser humano” ou “perfeição”.

David Hume (1711-1776) recupera, desenvolve e aperfeiçoa muitos dos pontos de vista apresentados por Locke. Também este defende a origem estritamente empírica das ideias, sendo portanto um “anti-inatista”. Todavia, Hume recusa que seja racionalmente defensável a tese lockiana segundo a qual as ideias são *causadas* por estímulos vindos do “mundo exterior” ou das sensações e “paixões” internas. A razão fundamental tem a ver com a crítica do filósofo ao nexo de causalidade que a tradição racionalista consagrou como sendo um a priori da razão, passível de estabelecer (melhor seria dizer “impor”) relações necessárias entre fenómenos, estatuto que o filósofo nega e coloca ao mesmo nível de qualquer outra ideia derivada da experiência. As ideias – tanto quanto podemos saber através da inspecção das nossas percepções<sup>23</sup> – têm origem num género de percepções mais simples e fundamentais, que Hume designa por *impressões*. Melhor dito, as ideias são basicamente “cópias” de impressões, e são tão menos intensas, vivas e evidentes quando mais “abstratas”, ou seja, quanto mais distantes das impressões que lhes deram origem:

As impressões distinguem-se das ideias, que são as impressões menos intensas, das quais somos conscientes quando refletimos sobre qualquer das sensações ou movimentos acima mencionados. (Hume, 1989:24).

---

<sup>22</sup> Exemplos nossos.

<sup>23</sup> De notar que para David Hume não temos acesso directo senão às nossas ideias ou percepções.

O filósofo atribui, tanto às ideias como às impressões, a designação de *percepções*, e nega que estas constituam “representações” de objetos exteriores à consciência, ao contrário do que defendia Locke. Ora, demonstrar ou justificar racionalmente tal crença implicaria ter acesso aos objetos “em si”, directamente, o que para Hume é francamente impossível visto que não temos acesso directo aos objetos “em si”, objetivamente, mas apenas às nossas próprias percepções<sup>24</sup>. No melhor dos casos (como também Berkeley já havia reconhecido) só podemos estabelecer relações ou comparações entre ideias ou percepções, nunca entre percepções e objetos “em si”<sup>25</sup>. Tal não implica que não seja possível estabelecer uma “ciência” com base em enunciados com valor de verdade ou falsidade acerca da experiência. No entanto, essa ciência empírica não pode ser construída com base na ingénua “correspondência” entre objetos e “ideias”, mas entre impressões e ideias de complexidade superior. As ideias só “representam” impressões correspondentes, e é na medida em que essas representações são ou não fidedignas que se pode estabelecer a sua verdade ou falsidade e, também, inversamente, a verdade ou falsidade das próprias impressões (cf. Morris, 2003). O critério parece ser o da *coerência*: as impressões oferecem-nos, pela sua regularidade, uma visão coerente do mundo, visão essa que vamos construindo e que, por sua vez, nos oferece um critério de *correção* para as impressões que vamos adquirindo subsequentemente, quando estas são francamente ilusórias (ou, no caso, não são coerentes com a visão total formada)<sup>26</sup>.

Falamos, até agora, daquilo que Hume designa por conhecimento de factos (*matters of fact*). Todavia, como já referi anteriormente relativamente aos pressupostos gerais do empirismo, o facto de o filósofo privilegiar o conhecimento dos factos da experiência (*a posteriori*) e de negar o inatismo, não significa que não conceda importância e validade considerável a um tipo de conhecimento a priori que pode ser

---

<sup>24</sup> “«Uma vez que na mente não estão presentes senão percepções, e que todas as ideias são derivadas de algo cuja presença é anterior, segue-se que é impossível que sejamos capazes de formar ou conceber algo que seja fundamentalmente distinto de uma ideia ou impressão...»” (Hume [*Treaty of the human nature*], citado por Morris, 2013, tradução nossa)

<sup>25</sup> Locke defendia a existência de “ideias de substância”, passíveis de representar “qualidades” efetivamente existentes, independentes do sujeito percipiente (cf. O’Connor, 1964-b:209). Porém, este é uma tese incompatível com as teses de que apenas percebemos diretamente ideias e não os objetos em si, e de que só podemos efetivamente estabelecer comparações entre ideias. Ambas as teses são defendidas por Locke (cf. *Id, ibid.*), o que torna incongruente o seu “representacionismo”. Hume repara nesta incongruência e leva as primeiras duas teses até às últimas consequências, pelo está mais próxima de uma forma de “fenomenismo” do que de “representacionismo”.

<sup>26</sup> “«Formamos uma espécie de sistema que compreende tudo aquilo que me recorde ter estado presente à minha mente, quer pela percepção interna ou externa, bem como as minhas impressões presentes, e chamamos-lhe de *realidade* [*reality*]»” (Hume [*Treaty of the human nature*], citado por Morris, 2013, tradução nossa).

evidentemente estabelecido única exclusivamente pela faculdade inferencial da razão, sem recurso à experiência: o conhecimento de relações entre ideias (*relations of ideas*). É isto que explica a possibilidade e validade dos raciocínios e inferências dedutivas e demonstrativas da matemática, da geometria ou lógica. Em suma, “...de todas as proposições que sejam intuitiva ou demonstrativamente certas” (Hume [*Treaty of the human nature*], citado por O’Connor, 1964-a:258, tradução minha)

Voltemos, contudo, ao conhecimento de factos visto que é aquele que, para o filósofo, é mais relevante. O filósofo considera que duas faculdades fundamentais contribuem para a “construção” do conhecimento empírico: a memória (*memory*) e a imaginação (*imagination*) Quando recordamos uma dada impressão, essa recordação é sempre menos intensa e viva do que a própria impressão. O mesmo acontece quando, por via da imaginação, associamos ideias ou prevemos eventos futuros. Trabalhamos sempre, em certa medida, com recordações, com imagens que aderiram ao “espírito” através das impressões. Isto tem uma implicação muito séria que está na base do ceticismo humeano: os limites do conhecimento são os limites da experiência possível, pois não existem ideias que não derivem, direta ou indiretamente, de impressões. A razão não tem nenhum tipo de privilégio no acesso a princípios ou verdades que estejam além ou aquém da experiência possível. Por si mesma, a razão não obtém qualquer conhecimento, pois não pode trabalhar no vazio, ou seja, sem ideias passíveis de ser relacionadas ou associadas pelas operações do pensamento.

Ora, isto significa que, no que diz respeito ao conhecimento de factos, levantam-se três problemas. Em primeiro lugar, se não temos experiência do futuro com que legitimidade fazemos previsões acerca de factos futuros, ainda que com base em factos presentes ou passados? Em segundo lugar, com que legitimidade propomos princípios gerais e mesmo leis gerais (no caso das ciências, tal é particularmente óbvio), a partir de factos particulares? Pois, não possuímos uma experiência da totalidade dos factos, mas apenas de factos parciais. Por fim, com que legitimidade associamos factos ou eventos atribuindo-lhes uma relação de causa/efeito (princípio da causalidade), se tudo o que percebemos por via dos sentidos são factos independentes, parcelares, e não uma *conexão necessária* entre eles? Dito de outra forma: a ideia de causalidade, segundo Hume, não parece encontrar nenhum tipo de impressão correspondente. Qual será, então, a sua origem? Será uma ideia falsa? Aqui esboçamos sumariamente os problemas da indução e da causalidade, levantados por David Hume, e que exprimem a sua conceção cética do conhecimento extra-sensível (que inclui não apenas o conhecimento

do futuro mas também o conhecimento “metafísico”, por exemplo, dos princípios que conferem unidade ao mundo, ou de Deus e da Alma). Cada um destes problemas, (designados doravante por *problemas céuticos*), serão oportunamente tratados nos pontos seguintes.

### 3.2.3. Racionalismo “crítico”

O racionalismo implica sempre um certo grau de confiança nas possibilidades da razão, sendo que o grau máximo desta confiança se designa por *dogmatismo*. Platão e Descartes são os expoentes principais desta corrente “dogmática” do racionalismo, enquanto outros como Kant ou, mais contemporaneamente, Popper, são representantes de um racionalismo mais “crítico” e menos dogmático, que procura conciliar razão e experiência enquanto fontes de conhecimento e justificação.

Kant procurou de certo modo pôr fim às polémicas e dissensões entre racionalistas dogmáticos e empiristas céuticos, tentando de uma vez por todas estabelecer os limites e possibilidades do conhecimento estritamente derivado da razão e das suas faculdades. Ao “levar a razão a tribunal”, Kant procurou demonstrar que, apesar da inevitabilidade dos problemas metafísicos, estes estavam condenados a nunca ser satisfatoriamente respondidos pela razão, dadas as suas naturais limitações no que diz respeito ao conhecimento das “coisas em si”. Ademais, a razão, apesar de dotada de “conceitos puros” e de ser capaz de formular juízos “analíticos” (puramente “concetuais”), não é dotada de conhecimento *a priori* propriamente dito, dado que não possui em si mesma quaisquer conceitos inatos “substanciais” acerca do real que dispensem o recurso à experiência. Todavia, dadas as regras e os princípios “puros” que assistem à “razão pura” (princípios “a priori”), a razão é capaz de formular os chamados *juízos analíticos*, que pelo respeito a esses mesmos princípios “comportam a necessidade”, ou seja, não admitem contradição visto que se limitam a predicar a um determinado conceito algo que já está nele contido. São juízos puramente “concetuais”, que não acrescentam nada em termos de conhecimento acerca do mundo, mas que revelam uma competência “analítica” indispensável à formulação desse conhecimento (ex. “Todos os corpos são extensos”). Tal como refere o filósofo, estes juízos contribuem pelo menos para “...alcançar aquela clareza de conceitos que é requerida

para uma síntese segura e vasta que seja uma aquisição verdadeiramente nova.” (Kant, B14, 1997:45).

Ora, de qualquer modo, só existe conhecimento quando há “síntese” de conceitos, e não mera “análise”, e essa síntese só é válida se for *necessária*. Tal só pode suceder se essa síntese for, também como no caso dos juízos analíticos, realizada *a priori*. Ora, a fonte dessa necessidade é precisamente o conjunto de regras e princípios *a priori* (como sejam o princípio lógico da não contradição<sup>27</sup>, ou os princípios sintéticos do *entendimento puro*<sup>28</sup>), que constituem um património da razão pura que, pelo seu carácter regulador, constituem a condição de possibilidade para todo o conhecimento e justificação de *juízos sintéticos a priori* (logo, de todo o conhecimento acerca dos fenómenos). Não constituem, todavia, *conhecimento*, do mesmo modo que os conceitos puros ou as categorias *a priori* também não o são, *per si*. Diríamos, portanto, que não se tratam de *conteúdos*, mas de *formas* de conhecimento (cf. Hessen, 1980:78).

Segundo Kant, o “sujeito transcendental” *prescreve* à natureza as suas leis por via do *entendimento*, ao invés de as ir “beber à natureza.” (Kant, 1961, citado por Vancourt, 2000:24). Contudo, a natureza não é aqui entendida como “coisa em si”, mas como “totalidade estruturada dos fenómenos” (cf. Vancourt, 2000:24), ou seja, como a síntese ordenada dos vários produtos que emergem da relação “espontânea” entre as dimensões do entendimento e da sensibilidade. Esta é uma relação pela qual o entendimento “pensa” os dados apreendidos pela sensibilidade: trata-se de uma correlação em que as funções de ambas as dimensões não são intermutáveis. Tal como escreve Kant, “Sem a sensibilidade, nenhum objeto nos seria dado; e sem o entendimento nenhum seria pensado.” (Kant, 1961, citado por Vancourt, 2000: 22).

Neste contexto, embora todo o conhecimento comece<sup>29</sup> com a experiência, ele não deriva exclusivamente da experiência, “por inteiro” (ao contrário do que defendem os proponentes do empirismo clássico, na base de uma perspectiva realista ou representacionalista). A sensibilidade apenas nos fornece *intuições*, e só quando o

---

<sup>27</sup> “Efectivamente, este princípio é uma *conditio sine qua non*, porque nenhum conhecimento pode contrariá-lo sem se aniquilar a si mesmo, mas não é um fundamento determinante da verdade do nosso conhecimento.” (Kant, A152, 1997:191)

<sup>28</sup> Estes são os chamados “axiomas da intuição”, “analogias da experiência”, “antecipações da percepção” e “postulados do pensamento empírico em geral”. Um exemplo de princípio será o seguinte: “Todas as intuições são grandezas extensivas” (cf. Id.:197-198).

<sup>29</sup> Tal como escreve Kant, “Todo o nosso conhecimento começa pelos sentidos, passa daí para o entendimento e completa-se na razão, para além da qual nada há em nós de mais elevado para elaborar a matéria da intuição e para reduzi-la à unidade mais alta do pensamento.” (Kant, 1961, citado por Vancourt, 2000:25)

entendimento concorre para pensar essas intuições é que emergem os *conceitos*. Estes conceitos são *empíricos*, mas Kant admite a existência a priori de conceitos mais gerais (conceitos puros), que são a condição de possibilidade de todo o *juízo*. Tratam-se das categorias a priori do entendimento e da sensibilidade. Em todo o caso, sem intuições não há conceitos empíricos, e sem a faculdade de “concretização” das categorias nenhuma intuição pode ser pensada. Na famosa fórmula kantiana, “Pensamentos sem conteúdo são vazios, intuições sem conceitos são cegas.” (*Id., ibid.*)

Existe também uma espécie de conceitos ou ideias que estão para além de toda a experiência possível, e que nessa medida são *transcendentes* a essa mesma experiência e, conseqüentemente, a todo o conhecimento. Estas designam-se por *ideias transcendentais* (cf. Kant, 1965, citado por Vancourt, 2000:70-71). São ideias do tipo “coisa em si”, “totalidade do mundo”, “Deus”, “Alma” ou “Liberdade”. Não constituem nenhuma espécie de conhecimento inato. São antes “ideais reguladores” que permitem o avanço do conhecimento. Revelam a existência de certas “realidades”, dado que podem ser pensadas, mas não podem ser conhecidas, dado que, enquanto conceitos puros que são, não podem ser satisfatoriamente preenchidos com conteúdo empírico. O simples facto de as possuímos é sintoma de que a razão não se satisfaz com a experiência possível, com o fenómeno, mas deseja sempre ir mais além na sua demanda pelo conhecimento. Permitem, por exemplo, que se assuma com segurança que existe uma dimensão essencialmente incognoscível e não concretizável (aquilo a que Kant designa por *númeno*) sem simultaneamente se cair na resignação cética, abandonando-se todo o pensar e questionar. O sujeito não pode deixar de pensar e de fazer questões de índole “metafísica”, mesmo reconhecendo que os objetos interrogados por essas questões não podem jamais ser totalmente compreendidos. Assim, saber se existe ou não um mundo exterior é um problema pertinente, ainda que essencialmente irresolúvel. Todavia, o facto de não podermos dar conteúdo fenoménico à ideia de “coisa em si”, não significa que devamos suspender o pensamento e desistir de alargar as fronteiras do conhecimento do “real”. Aliás, mesmo que quisesse, a razão não seria capaz de tal suspensão da reflexão. O mesmo acontece relativamente à ideia de “totalidade do mundo”: ainda que fosse possível construir uma teoria acerca da “totalidade do real”, concatenando e sistematizando uma quantidade quase absoluta de “fenómenos”, ainda assim o problema não seria resolvido satisfatoriamente. As palavras de Kant (1961, citado por Vancourt, 2000:72) são suficientemente elucidativas a este respeito:

...Seria um absurdo esperar conhecer de um objeto qualquer mais do que a experiência possível deste comporta ou ainda pretender ter o mínimo conhecimento de uma coisa que admitimos não ser um objeto de experiência possível (...). Mas seria, por outro lado, um absurdo ainda maior não admitir coisas em si, ou querer considerar a nossa experiência como o único de conhecimento possível (...). É verdade que nós não podemos apresentar, fora de toda a experiência possível, um conceito determinado do que podem ser coisas em si. Contudo, não temos a liberdade de nos abstermos inteiramente de toda a pesquisa a seu respeito; porque a experiência nunca satisfaz plenamente a razão. Ela remete sempre para mais longe a resposta às nossas questões e, se se trata de uma solução completa, deixa-nos sempre decepcionados (...). Quem pode contentar-se com o simples conhecimento empírico em todas as questões cosmológicas da duração e da grandeza do mundo, da liberdade ou da necessidade natural, pois que, seja qual for a nossa maneira de proceder, toda a resposta conforme às leis fundamentais da experiência gera sempre uma questão nova que, exigindo uma resposta, mostra por isso mesmo a insuficiência de toda a espécie de explicação física para satisfazer a razão?

À questão “O que posso conhecer?”, Kant responde que a razão, por si mesma, não pode conhecer, e o mesmo diz relativamente à experiência. Porém, a razão possui os princípios e condições necessárias para “ordenar” e conferir necessidade (caráter legislador) às intuições empíricas. Nessa medida, e ao contrário do empirismo de Hume que considerava a experiência possível um limite inultrapassável (ao ponto de condenar a inferência indutiva como modo de “legislar” acerca dos fenómenos), Kant considera a experiência necessária, mas admite que é possível ultrapassá-la formulando princípios e leis gerais acerca dos fenómenos, admitindo, assim, a validade da inferência indutiva (devendo-a, talvez, tal como diz Popper, à admissão de um certo “princípio metafísico” da razão [ver ponto 2.2.5.3., Problema da indução]).

Valerá também a pena fazer referência breve ao pensamento de Karl Popper (2003) e ao seu “criticismo”, desta feita contra uma outra forma de dogmatismo da razão: o positivismo<sup>30</sup>. O filósofo mobiliza uma crítica muito pertinente ao carácter “verificacionista” da razão defendido pelos positivistas e neo-positivistas, segundo o qual é possível *provar* um enunciado ou proposição com base em enunciados ou proposições basilares “auto-evidentes” e “auto-justificadas” (sejam enunciados *a priori*

---

<sup>30</sup> Não só o positivismo tradicional comnteano mas também o neo-positivismo e o positivismo lógico.

ou a *posteriori*)<sup>31</sup>. Nem a razão nem a experiência são, por si mesmas, fontes de conhecimento e justificação. Na primeira, não existem ideias ou princípios “inatos” que possam servir de fundação e justificação epistémica definitiva para qualquer outro enunciado dele deduzido, pelo que nenhum enunciado acerca do mundo está definitivamente *provado* ou *verificado* com base neles. Também não se pode afirmar que um qualquer enunciado “científico” está justificado *por correspondência* com a “experiência”, porque defendê-lo seria defender a possibilidade da existência de enunciados-base verdadeiros por *correspondência*<sup>32</sup> com uma “realidade exterior” (logo, *provados*). Num e noutro caso, estaria a defender-se um acesso privilegiado, absoluto e objetivo a enunciados “verdadeiros” (logo, à *verdade*<sup>33</sup>), seja por via da razão, seja por via da experiência.

Ora, para Popper, assim como para Kant, nem a razão nem a experiência possuem tal alcance epistemológico. Para o primeiro, a razão, no seu esforço teórico para compreender o mundo, deve resignar-se ao carácter “conjetural” dos seus enunciados, e disponibilizar-se para “testar” criticamente esses mesmos enunciados no sentido de os *falsificar*, e não de os *verificar*. Este método crítico “falsificacionista” baseia-se no pressuposto de que só é legítimo, do ponto de vista estritamente lógico, deduzir a falsidade e não a verdade. Dito de outro modo, é legítimo deduzir que *p* é falso, se as consequências previstas de *p* não se verificarem, mas é ilegítimo deduzir que *p* é verdadeiro (ou está provado) se estas se verificarem, pois neste caso estaremos na prática a realizar uma indução (raciocínio que, do ponto de vista lógico, é injustificável por não conduzir a conclusões necessárias)<sup>34</sup>. A confirmação de algumas consequências previstas não é condição suficiente para que a teoria seja provada em toda a sua extensão (logo, *verificada*)<sup>35</sup>, mas da infirmação dessas consequências pode imediatamente e necessariamente deduzir-se a sua falsidade. É neste esforço crítico

---

<sup>31</sup> Ver “Fundacionalismo”, ponto 3.3.1.

<sup>32</sup> De notar que, para Popper, não existe observação “pura”, nem factos “puros”. Todos os factos observacionais ou empíricos estão – recorrendo à feliz expressão de Haack (cf. 1995:98) – “impregnados de teoria” (*theory impregnated*).

<sup>33</sup> A verdade é entendida, em Popper, como um “ideal regulador”, todavia inatingível em absoluto (cf. Popper, 2003:307).

<sup>34</sup> Não temos, pois, a capacidade para deduzir todas as consequências possíveis de uma teoria científica e testá-las todas. Só assim poder-se-ia “provar” uma teoria. Ora, tal como escreve Popper, “A profusão das suas consequências tem de ser dedutivamente desdobrada; pois, regra geral, só é possível testar uma teoria, testando, uma por uma, algumas das suas mais remotas consequências – isto é, consequências que não podem ser imediatamente discernidas por uma inspeção intuitiva.” (Id.:301)

<sup>35</sup> Popper recorre, na sua proposta, à chamada falácia formal da afirmação do consequente: “Se S então P, P, logo S”, é um raciocínio inválido, pois S é condição necessária a P, mas P é apenas condição suficiente para S (ex: “Se é homem é animal; É animal, logo é homem”) Significa que é apenas possível deduzir a falsidade de S a partir de P, *necessariamente*, e não a verdade de S a partir da verdade de P.



*intersubjetivo* que reside toda a racionalidade e objetividade “científica”. Se existe alguma racionalidade na procura do conhecimento, esta consiste em propor teorias/conjeturas e em expô-las permanentemente à possibilidade da refutação. Só assim será possível uma eliminação progressiva do erro e uma paulatina aproximação à “verdade”:

Vamos admitir que assumimos deliberadamente a tarefa de viver neste mundo desconhecido que nos rodeia; de nos adaptarmos a ele tão bem quando pudermos; de tirarmos vantagem das oportunidades que nele podemos encontrar; de explicá-lo, *se possível* (...) e na medida do possível, com o auxílio de leis e teorias interpretativas. *Se assumirmos esta tarefa, não haverá então procedimento mais racional que o método de ensaio e erro – da conjectura e refutação*: de ousadamente propor teorias; de tentar o nosso melhor para demonstrar que estão erradas; e de as aceitar, a título provisório, caso os nossos esforços críticos não sejam bem sucedidos. (Popper, 2003: 79)

#### **3.2.4. O Ceticismo: problemas e argumentos**

Compreender o conhecimento, como já vimos, implica compreender a sua possibilidade e os seus limites. Historicamente, a opção por uma concepção mais moderada ou radical de ceticismo está ligada a um maior ou menor otimismo nos poderes da razão, ou a diferentes concepções relativamente à origem do conhecimento. Tradicionalmente, atribui-se a origem do ceticismo enquanto concepção filosófica a Pirro de Élis (360-270 a. C.), segundo a qual o conhecimento verdadeiro é impossível. Tratava-se, naturalmente, de um ceticismo radical, algo ingénuo e até auto-refutatório<sup>36</sup>, mas que teve seguidores até entre os líderes da academia platónica<sup>37</sup>.

O ceticismo pode ser “geral” ou “local”. Isto significa que é possível defender a impossibilidade ou falibilidade do conhecimento em geral, ou de um tipo de conhecimento em particular. Podemos, por exemplo, defender que o conhecimento científico é a única fonte segura de conhecimento, e menosprezar a validade do

---

<sup>36</sup> A defesa do ceticismo radical ou moderado depende sempre de um argumento. Nessa medida, é legítimo perguntar em que bases se apoia esse argumento para defender a impossibilidade do conhecimento. Se o conhecimento não é possível, como é possível sequer formular um argumento baseado em premissas conhecidas e aceites?

<sup>37</sup> Pirro de Élis teve como discípulo Arcesilau, que em 273 a. C., se tornou líder da academia platónica (cf. Kenny, 1999:126). Ainda assim, crê-se que o ceticismo de Arcesilau era menos radical que o de Pirro. Hessen designa-o por “ceticismo intermédio” ou “académico” (cf. Hessen, 1980:42).

conhecimento metafísico (como fizeram os positivistas). Podemos defender que só a reflexão ética nos pode fornecer normas e imperativos válidos para a ação moral, e negar que a religião o possa fazer. Platão, embora seja tradicionalmente associado ao “racionalismo dogmático”, era também um cético – bastante radical, aliás – relativamente aos sentidos enquanto fonte de conhecimento. O mesmo – embora noutros termos – podemos dizer de Descartes.

Nem todo o ceticismo é, por assim dizer, permanente. Ele pode ser meramente instrumental ou *metódico*. O método cartesiano da dúvida hiperbólica não é outra coisa senão a prática temporária e calculada de um ceticismo radical, que visa ultrapassar-se e superar-se definitivamente pela conquista da certeza. Só a razão é fonte de certeza (*racionalismo*), e a certeza é sinónimo de claridade, de evidência. A evidência “clara e distinta” é, aliás, o único critério para distinguir o verdadeiro do falso. Assim se vê que, em Descartes, o ceticismo metódico não tem outro propósito senão o de “calar” tudo aquilo que possa de algum modo impedir que o sujeito tenha acesso direto, imediato, intuitivo, às ideias “claras e distintas”. É necessário colocar tudo em dúvida, para que o indubitável possa emergir em toda a sua evidência. Há claramente, em Descartes, um desmesurado otimismo relativamente ao poder da razão, que é fonte ilimitada de conhecimento, desde que devidamente assistida por “regras de direção do espírito”.

A este otimismo no poder da razão vai opor-se o empirismo cético de David Hume. Este autor vai desferir uma crítica extremamente eficaz ao inatismo cartesiano, procurando demonstrar que a razão, por si só, não é fonte de nenhum tipo de conhecimento. Hume defende que a razão não possui nenhum tipo de “ideia inata” ou de “conhecimento a priori”. O sujeito cognoscente não tem qualquer tipo de “acesso privilegiado” a nenhum tipo de realidade objetiva, mas apenas a percepções (impressões e ideias). Todas as ideias derivam de impressões dos sentidos, mesmo as ideias mais complexas compostas por várias impressões simples, como as de “Deus” ou de “mundo”. Os limites do conhecimento são os limites da experiência possível.

Hume é o primeiro filósofo a formular explicitamente o chamado *problema da indução*. Este defende que, do ponto de vista estritamente racional, a indução não é justificável. O que pode, então, justificá-la? Somente uma expectativa, um hábito, um costume, e, portanto, só por factores *psicológicos* – e não lógicos – a indução é justificável. Assim sendo, a indução – que parte do observado para o inobservado – é um raciocínio ilegítimo porque ultrapassa a experiência possível do sujeito. O mesmo acontece com a ideia de causalidade ou “conexão necessária” entre fenómenos. A ideia

de causalidade não é “a priori”, mas depende do hábito ou costume de experienciar regularmente uma dada relação de sucessão ou contiguidade entre fenômenos.

Vejamos agora as críticas avançadas por Hume ao tríptico metafísico “Deus-alma-mundo”. Compreender os problemas que Hume levanta a este respeito é importante para percebermos alguns dos problemas e argumentos céticos contemporâneos (tal como o *problema do mundo exterior*, por exemplo). Como vimos, não existe, para o autor, nenhum tipo de apriorismo através do qual seria possível construir, por intuição racional e sem a mediação da experiência, um conhecimento absolutamente verdadeiro e certo. Portanto, relativamente à ideia de Deus, é absurdo afirmar categoricamente a sua existência quando não possuímos nenhum tipo de impressão que lhe corresponda. Diz o autor que “A ideia de Deus, enquanto significa um Ser infinitamente inteligente, sábio e bom, promana da reflexão sobre as operações da nossa própria mente, e eleva sem limite essas qualidades da bondade e da sabedoria.” (Hume, 1989:25-26)

A ideia de Deus, como já vimos, é uma ideia complexa que associa um conjunto de ideias simples que derivam, em última análise, da nossa experiência interna relativa às operações da nossa própria mente. O autor refuta, inclusivamente, o próprio argumento ontológico (que Descartes utiliza) do seguinte modo: afirmar que um Ser Perfeito é causa da ideia inata de perfeição é ilegítimo porque 1) não é possível demonstrar que um dado ser ou “substância” existem se à ideia que dela possuímos não podemos fazer corresponder nenhum género de impressão sensível conhecida<sup>38</sup> (muito menos defender que essa ideia foi causada por essa tal “substância”), 2) não podemos, neste caso, recorrer à ideia de causalidade quando nunca tivemos a experiência sensível (logo, nunca formamos o hábito) da conexão causal “Deus-ideia de Deus”. Portanto, a ideia de Deus é uma ideia que promana da imaginação (*imagination*), enquanto capacidade da razão de associar ideias simples e de produzir ideias complexas. Tal, porém, não é sinónimo da não-existência de Deus. O que o autor defende é que é preciso ser-se muito cauteloso no que diz respeito a afirmações e crenças que ultrapassam, em larga medida, os limites da experiência.

Ora, o mesmo se aplica à ideia de “alma” ou “substância pensante”. De acordo com o filósofo, a ideia de uma *res cogitans*, de um eu imutável e contínuo, teria de ter origem numa impressão também ela imutável e contínua, que conferisse permanência ao

---

<sup>38</sup> Aqui aplicamos o critério proposto pelo próprio filósofo de procurar fazer corresponder a cada ideia a sua impressão, no sentido de avaliar a verdade ou falsidade das ideias.

*eu* de que se tem intuição. Ora, tal impressão não existe, pois do mesmo modo que a consciência não tem acesso privilegiado a nenhuma realidade objetiva tal como “Deus” ou “mundo”, também não tem acesso privilegiado ao “eu”. Quando o sujeito pratica a introspeção, tudo o que “vê” são percepções que revelam muito pouca consistência ou “unidade”, pois a “A dor e o prazer, a tristeza e a alegria, as paixões e sensações sucedem-se umas às outras e nunca existem todas ao mesmo tempo.” (Hume, 2001:300).

Aqui entramos já também na crítica do filósofo à ideia de “mundo”. De facto, a originalidade de Hume está em ser capaz de mostrar como a crença na existência do mundo exterior *é falível e não é passível de demonstração conclusiva*. Pois, se apenas temos acesso à experiência, e se toda a experiência é limitada, parcial e fragmentada, é ilegítimo, em termos racionais, afirmar como uma certeza absoluta a existência de algo que está para além da experiência. Também o mundo, a contingência, não é passível de suscitar uma impressão que seja imutável, coerente, permanente. Recebemos muitas impressões, mas nenhuma que unifique a totalidade do mundo e lhe ofereça uma coerência evidente. O melhor que podemos fazer é construir imagens prováveis acerca do mundo. Aqui vemos o autor colocar em evidência o carácter parcelar e fragmentário de toda a experiência, que impede e impossibilita a formulação de um princípio unitário, universal, que confira sentido, verdade e inteligibilidade à contingência (o que deita por terra qualquer tentativa de encontrar fundamentos metafísicos para o conhecimento e a experiência). Além disso, o argumento de que as nossas percepções são causadas pelo mundo exterior (que estaria, portanto, fora do alcance das nossas percepções) não é justificável racionalmente. Não só não podemos falar daquilo que está fora do alcance das nossas percepções – visto que ultrapassa a nossa experiência –, como não podemos estabelecer relações de causalidade a não ser que tenhamos experiência sensível dos dois fenómenos em sucessão ou contiguidade.

Por tudo isto se compreende o porquê do ceticismo humeano (também designado por *falibilista*) ser incontornável quando se trata de compreender a origem da abordagem contemporânea dos problemas céticos.

Contemporaneamente, problemas céticos como o do mundo exterior continuam a ser abordados pelos filósofos, sem que até hoje tenha sido possível encontrar uma resposta consensual e muito menos definitiva<sup>39</sup>. A questão continua a ser a de saber se

---

<sup>39</sup> Filósofos como Barry Stroud (1984) defendem que o problema do mundo exterior é um problema basicamente sem solução, tendo em conta o modo abrangente e globalizante como é colocado, o que

temos ou não razões conclusivas (ou pelo menos fortes) para acreditar que o mundo exterior existe, e que não somos todos vítimas de um sonho engendrado por um qualquer génio maligno. No limite, a radicalidade de um problema deste tipo confunde-se com os problemas fundamentais da epistemologia, tais como os que se preocupam em saber se temos ou não boas razões para acreditar seja no que for. Trata-se de saber se podemos formular critérios fiáveis que nos permitam distinguir o verdadeiro do falso, o certo do errado, o real do ilusório.

### 3.2.4.1. Problema do mundo exterior

Descartes, na sua busca pela certeza, foi o primeiro a sentir a necessidade de justificar racionalmente a existência do mundo exterior, dado que esta não estava dada nem demonstrada à partida, *com base estritamente nos dados dos sentidos*. Só depois de provada a existência e bondade de Deus – que todavia o filósofo considerava estar dada a priori na própria ideia de “substância divina” (*res cogitans*) – é que foi possível provar que, afinal, os sentidos não são, pelo menos em bloco, enganadores, e que portanto aquilo que nos chega através deles corresponde a algo real e existente no mundo.

Vejamos, mais atentamente e aprofundadamente, o modo como Descartes formula o problema do mundo exterior. Para tal, basear-nos-emos na obra axial do filósofo, *Meditações sobre a filosofia primeira* (1992). Para o caso, interessa-nos acima de tudo a primeira meditação, que analisaremos passo a passo no sentido de colocar em evidência os argumentos e dúvidas céticas formuladas por Descartes, e nesse sentido compreendermos o modo brilhante como o filósofo coloca, pela primeira vez, este problema. Escolhemos dar relevo à abordagem cartesiana do problema visto que os argumentos que aduz e as dúvidas que levanta são incontornáveis na análise do problema do mundo exterior – e, em boa verdade, fundadores no que diz respeito aos problemas céticos em geral -. É, também, uma proposta que me parece bastante didática para os alunos do secundário, pelo que lhe darei a maior relevância.

Em primeiro lugar, devemos ter em conta que o problema do mundo exterior, tal como foi formulado por Descartes, insere-se no âmbito de um ceticismo radical, “hipérbolico”, instrumental e metódico, deliberadamente construído para testar todo um

---

exigiria uma resposta igualmente abrangente e global manifestamente impossível neste caso, dados os limites da experiência humana.

corpo de conhecimentos, opiniões, convicções e crenças habitualmente inquestionadas, desde aquelas que tiveram por fonte direta os sentidos, às que são fundadas em princípios, axiomas e leis matemáticas ou lógicas, e possuem, portanto, um carácter (como se verá, aparente) de evidência insofismável. A questão à qual Descartes procura dar resposta é, portanto, a seguinte: há algum conhecimento do qual não seja possível duvidar? Com esta investigação radical o filósofo não visa meramente a destruição, em geral, das suas próprias opiniões (1992:106), mas também levar a cabo o propósito muito mais ambicioso de “...estabelecer algo de seguro e duradouro nas ciências.” (Id.:105)

Todavia, como o próprio filósofo reconhece, esta não é uma tarefa exequível - pelo menos no estrito limite temporal de uma vida humana - se visar, individualmente, cada uma das nossas crenças particulares. Seria ingénuo acreditar ser possível testar os fundamentos de cada uma das nossas crenças e convicções, tanto aquelas que já adquirimos como aquelas que, continuamente, vamos adquirindo, perçetualmente ou inferencialmente, por testemunho ou por qualquer outra fonte. Tendo em mente esta dificuldade, Descartes propõe um modo muito mais simples de levar a cabo esta tarefa. Coloquemo-lo do seguinte modo: em vez de questionar o fundamento de uma crença individual, o filósofo considera mais exequível questionar, diretamente, a *fiabilidade* da fonte onde crença teve origem. Se o inquérito revelar que essa fonte não é fiável, então será necessário admitir que todas as crenças por ela adquiridas não estão devidamente fundamentadas ou justificadas. Às fontes do conhecimento e crença, Descartes designa por “princípios”, e logo que os identifica, mobiliza todas as suas faculdades no sentido de questionar a sua fiabilidade: “porque uma vez minados os fundamentos”, escreve o filósofo “...cai por si tudo o que está sobre eles edificado, atacarei imediatamente aqueles princípios em que se apoiava tudo o que anteriormente acreditei.” (Id.:16)

De que “princípios” fala o filósofo? “Tudo aquilo que até ao presente admiti como maximamente verdadeiro”, escreve, “foi dos sentidos ou por meio dos sentidos que o recebi.” (Id.:107). O pensador francês admite, portanto, que as fontes primordiais de todos os seus conhecimentos, crenças e convicções foram os sentidos. Através deles o filósofo adquiriu não apenas crenças perçetivas (como a de saber a cor de uma mesa, o odor típico de uma flor, o sabor da pimenta ou que lá fora chove), mas também recebeu a educação dos seus pais e professores, bem como os variados conhecimentos literários, matemáticos e filosóficos que leu por obrigação académica ou por simples curiosidade intelectual. Consequentemente, não há como negar que, durante toda a sua vida, confiou

na fiabilidade dos sentidos enquanto fontes de conhecimento verdadeiro e justificado acerca do mundo exterior.

Neste ponto, o filósofo introduz pela primeira vez uma regra de prudência que, segundo cremos, deriva do primeiro princípio do método enunciado no *Discurso do Método* (1986:17), que consiste em “...nunca aceitar como verdadeira qualquer coisa [*sic*] sem a conhecer verdadeiramente como tal.” De facto, o filósofo propõe-se avaliar se os sentidos lhe podem fornecer esse género de “evidência”, de tal modo que nunca possa estar enganado relativamente a uma crença percetiva. Rapidamente percebe que não, pois os sentidos enganam-nos e iludem-nos com frequência, mesmo quando estamos convencidos de que não estamos a ser iludidos ou enganados. Assim, no que concerne aos sentidos, parece não haver um critério objetivo e válido para todas as situações, que possa ser usado para distinguir uma crença verdadeira de uma falsa. Assim sendo, por uma questão de prudência, de rigor e de método (sobretudo de método), Descartes lança, em bloco, a dúvida sobre a fiabilidade dos sentidos enquanto fonte de conhecimento. Tal como escreve, “...é de prudência nunca confiar totalmente naqueles que, mesmo uma só vez, nos enganaram.” (1992:107)

Porém, e muito curiosamente, a dúvida cética metodicamente lançada sobre os sentidos parece cumprir a sua função. Parece-lhe que a simples “regra de prudência” (tal como lhe chamamos) não é argumento suficiente para colocar em causa, definitivamente, a fiabilidade dos sentidos. É um bom argumento, mas não é suficientemente convincente. Tal como Descartes admite prontamente, há experiências sensoriais e percetivas tão distintas, tão coerentes, consistentes e evidentes, que só um louco delas poderia duvidar. Uma dessas experiências é precisamente aquela que está a viver no momento em que escreve: “...que estou aqui, sentado junto à lareira, vestido com um roupão de Inverno, que toco este papel com as mãos e outros factos semelhantes.” (*Id., ibid.*) Há, portanto, que encontrar um outro argumento mais convincente para seja capaz de vergar a crença na fiabilidade geral dos sentidos enquanto fonte de conhecimento acerca do mundo exterior.

É então que chega o chamado *argumento do sonho*. Trata-se de um argumento mais radical e abrangente, especialmente desenhado para testar os limites dessa evidência e distinção que o filósofo admite serem características de certas experiências sensoriais (cuja realidade só um louco poderia negar). Ora, este argumento procura eliminar completamente a “evidência” das experiências sensoriais enquanto critério para distinguir crenças verdadeiras de falsas. No momento anterior relativo à “regra de

prudência”, Descartes logrou colocar em causa alguns tipos de experiências sensoriais mais duvidosas, relativas a “coisas pequenas e afastadas” (*Id., ibid.*). Todavia, com este argumento, é toda a evidência sensorial que é posta em causa, do menos acessível ao mais próximo e imediato, e a razão é simples: é possível estar perfeitamente convencido da “evidência” de certas experiências sensoriais que não correspondem a nenhuma realidade “exterior” ao sujeito. Isso acontece, por exemplo, quando se está a sonhar. “Com efeito”, escreve, “quantas vezes me acontece que, durante o repouso nocturno, me deixo persuadir de coisas tão habituais como que estou aqui, com o roupão vestido, sentado à lareira, quando, todavia, estou estendido na cama e despido!” (*Id.*:108)

Por um momento, o filósofo parece ter um pequeno recuo de incredulidade perante a vertigem que este argumento levanta, mas seria só o “estranhar” antes do “entranhar”. Admite, por um momento, que quando se está a sonhar, a experiência não parece tão distinta como quando se está acordado. Porém, logo reconhece “...ter sido enganado em sonhos por pensamentos semelhantes!” (*Id.*:108). Não existe, portanto, critério objetivo para distinguir a realidade do sonho, a verdade da ilusão, pelo menos no que aos sentidos e ao mundo exterior dizem respeito.

Segundo cremos, até este momento o filósofo continua a admitir a existência do mundo exterior. Nega, contudo, que os sentidos possam ser um meio fiável para o conhecer, e, portanto, que as crenças percetivas possam justificar qualquer tipo de crença verdadeira acerca do mundo. Em suma, neste ponto o filósofo não pode afirmar verdadeiramente que sabe que está sentado à lareira a escrever, pois teria de apoiar esta crença numa outra que não pode de modo nenhum justificar de modo conclusivo: a de que sabe que não está a sonhar<sup>40</sup>. Não tem a certeza de que não está a sonhar, logo não pode ter a certeza de que está sentado à lareira a escrever. Lançando a dúvida sobre toda a evidência sensória, o filósofo aprofundou o seu ceticismo metódico, mas ainda não o suficiente para lograr o seu objetivo final: o de encontrar fundamentos seguros e indubitáveis para as ciências.

Postos de lado os sentidos, o que resta? Resta, em suma, aquilo que não pode ser fruto de meras elucubrações oníricas. Descartes utiliza, neste ponto, uma analogia com um pintor, referindo que também este, mesmo que pinte “Sereias” e “Sátiros”, ou outro tipo de elucubração fantástica, não pode fazê-lo completamente do nada, ou seja, sem

---

<sup>40</sup> De novo o princípio cético já referido anteriormente (cf. Dancy, 1990:23) designado por *princípio da oclusão* segundo o qual se *a* conhece *p*, e se *p* implica *q*, então é lógico admitir que *a* conhece *q*. Ora, por simples *modus tollens*, se admitirmos que *a* não conhece *q*, então temos de admitir que *a* também não conhece *p*.



recorrer as determinadas formas, cores e outros aspetos que não são de todo inventados, mas existem no mundo real (cf. *Id.*:109). O mesmo, escreve o filósofo, se passa com os sonhos. Devem existir certos aspetos mais “simples e gerais” (*Id.*, *ibid.*) que existem no mundo real, e que são verdadeiros estejamos ou não a sonhar. Podemos, neste ponto, formular a crítica de que Descartes não está habilitado, para recorrer a tal analogia pela simples razão de que a sua formulação depende de uma crença cuja origem primeira são os sentidos, por via dos quais formou uma crença justificada acerca do trabalho do pintor. Porque haveria de dar crédito a essa crença e não a todas as outras que acabou de descartar por via do argumento do sonho? Que critério possui para afirmar conclusivamente que a sua crença no trabalho do pintor é “verdadeira” em relação a qualquer outra? Não tem qualquer critério visto que o único que possuía – a “evidência sensorial” – foi descartado por não ser fiável. Todavia, parece que este pequeno lapso não afeta a generalidade do argumento de que existem certos aspetos da realidade que não são passíveis de elucubração onírica, cuja verdade não depende de se estar ou não a sonhar. Que aspetos são estes? Serão aqueles cuja evidência, em última análise, não está dependente dos sentidos. São aspetos que não podem, de todo, ser fruto da mera imaginação ou elucubração onírica, dado que constituem, eles próprios, os “elementos” constitutivos de qualquer ideia, imagem ou “representação” dos objetos do mundo (passíveis de formulação por via da simples da faculdade da “abstração”). Dito de outro modo, o facto da existência das “coisas compostas” (*Id.*:110) ser duvidoso, não implica que a existência das coisas mais “simples e gerais” como a “extensão”, a “natureza corpórea” ou a “forma” (ou “figura”, como designa Descartes) seja igualmente duvidosa. Para já, devo recordar, o filósofo ainda não “perdeu o mundo”, ou seja, ainda não duvida da sua existência e corporeidade. Só não pode estar certo, por via de nenhum critério, de estar num dado momento a experienciar esse mesmo “mundo real”.

Elenquemos as coisas “simples e gerais” que Descartes refere explicitamente (ainda que admita não serem os únicos) como elementos de cuja realidade não é possível duvidar, dada a sua evidência: natureza corpórea e sua extensão, figura, quantidade (extensão e número), lugar em que existem, tempo que duram (cf. *Id.*, *ibid.*). Fica claro, desde logo, que estes elementos simples constituem a condição de possibilidade de todo o pensamento “abstracto”, sendo por isso a “matéria-prima” das ciências de carácter formal, nomeadamente da Álgebra e da Geometria. O “salto” que o filósofo se propõe dar, em termos de método, fica portanto claramente exposto: a negação, em bloco, da fiabilidade dos sentidos coloca em causa a fiabilidade das

ciências “compostas” como a Física, a Astronomia ou a Medicina, mas expõe claramente a fiabilidade das ciências de carácter formal e exato, como a Matemática e a Geometria. Estas ciências, que pela sua natureza, “...só tratam de coisas extremamente simples e gerais e não se preocupam em saber se elas existem ou não, contêm algo de certo e indubitável.” (*Id., ibid.*) Neste contexto, verdades tais como a de que dois mais três são cinco, ou a de que um quadrado não tem mais de quatro lados (exemplos do próprio Descartes), são absolutamente imunes à dúvida, esteja-se ou não a sonhar.

Contudo, o filósofo ainda não se encontra satisfeito. O seu método impede-o de aceitar, como evidente, tudo aquilo que seja passível da menor dúvida. Assim sendo, deve testar permanentemente as suas conclusões, mesmo aquelas que emergem com a mais luminosa evidência. As verdades matemáticas não são a última palavra, não constituem ainda os tais “fundamentos seguros” para o estabelecimento de todas as ciências, sobretudo daquelas que dizem respeito às coisas corpóreas e extensas (as ciências “naturais”). Assim, o filósofo mobiliza um último argumento altamente poderoso e vertiginoso, mesmo correndo o risco de não deixar pedra sobre pedra do edifício do conhecimento, sabendo que com ele vai “perder o mundo” e eventualmente contaminar com o seu ceticismo os próprios instrumentos lógicos e epistemológicos que lhe permitiriam sair do labirinto da dúvida. É um último argumento que serve o propósito de testar as evidências que restam, ao mesmo tempo eliminando definitivamente as dúvidas, se ainda as havia, relativamente à não fiabilidade dos sentidos. Uma das evidências que é mister, neste ponto, minar pelos fundamentos, é essa “velha crença” num Deus todo-poderoso e sumamente bom.

Trata-se do argumento que designo por *argumento do génio maligno*. Este argumento tem dois momentos. Num primeiro momento, o filósofo propõe a ideia de um “Deus enganador”, decidido a votar ao fracasso todas as humanas certezas e pretensões de verdade. Sendo todo-poderoso, não há garantias de que ele não tenha simplesmente decidido fazer passar por verdade aquilo que é completamente falso. Tal como escreve o filósofo, “...quem me garante que ele não procedeu de modo que não houvesse nem terra, nem céu, nem corpos extensos, nem figura, nem grandeza, nem lugar, e que, porém, tudo isto me parecesse existir tal como agora?” (*Id.*:111)

Além disso, parece evidente que este é um Deus que permite o erro, mesmo quando a evidência parece ser insofismável. O facto de admitir o erro e a imperfeição parece ser suficiente para admitir que esta crença na bondade de Deus talvez não seja tão certa como pensava. Um Deus sumamente bom talvez oferecesse um critério

infalível para evitar o erro, todavia parece não ser o caso. Assim, o que garante que todas as evidências, mesmo as matemáticas e lógicas, não são simplesmente falsas? Ora, na dúvida, a opção pelo ceticismo parece sempre a melhor e mais adequada solução. Assim, Descartes volta a insistir na “regra da prudência”, achando por bem tomar por uma “ficção” tudo aquilo que de Deus sempre se teve por certo (cf. Id.:112).

Ao lançar a dúvida e a incerteza sobre a crença em Deus, o filósofo coloca ao mesmo tempo em dúvida o seu carácter de “fonte de verdade” apenas para concluir que não existe nada do qual tenha estado alguma vez certo de que não possa duvidar. A incerteza em Deus lança a incerteza sobre todo o conhecimento e seus fundamentos. Tal como escreve o pensador, “...vejo-me constrangido a reconhecer que não existe nada, naquilo que outrora reputei como verdadeiro, de que não seja lícito duvidar, não por irreflexão e leviandade, mas por válidas e meditadas razões.” (*Id., ibid.*)

Esta incerteza não é, todavia, suficientemente “positiva” para evitar outro género de incertezas, desta feita na prossecução do seu método. O filósofo admite ser possível que antigas crenças, fortemente enraizadas e forjadas pelo hábito, possam reemergir e tolher-lhe a argumentação e o propósito. É evidente que o filósofo tem consciência do carácter ficcional do seu método, por isso não pode negar que, apesar de ter demonstrado que as coisas em que anteriormente acreditava eram “de certo modo duvidosas”, a sua verdade continua todavia a ser bastante mais provável do que improvável. Assim, a esta “incerteza” desta feita relativamente ao método, deve opor uma crença “positiva” suficientemente forte – ainda que ficcionada – no sentido de redobrar a vigilância relativamente às enraizadas crenças que, inevitável e por vezes inconscientemente, tendem a emergir uma e outra vez.

É então que chega o segundo momento do argumento: o *génio maligno*. “Vou *acreditar*,” escreve o autor, “que o céu, o ar, a terra, as cores, as figuras, os sons e todas as coisas exteriores não são mais do que ilusões de sonhos com que ele [o génio] arma ciladas à minha incredulidade.” (Id.:114) Repare-se: o autor vai *acreditar*, e não meramente supor. Levará a sua crença tão longe, e de modo tão obstinado e “positivo” (note-se, pela primeira vez), que negará possuir olhos, mãos, carne, sangue, sentidos. Vai, tal como escreve,

...permanecer agarrado a este pensamento, e se por este meio não está no meu poder conhecer algo verdadeiro, pelo menos está em meu poder que me guarde com firmeza

de dar assentimento ao falso, bem como ao que aquele enganador, por mais poderoso, por mais astuto, me possa impor. (*Id., ibid.*)

Resta saber se, perante tal radicalidade cética, a mera obstinação seria suficiente para escapar à incerteza e formular qualquer tipo de crença, ou mesmo escapar à “malignidade toda-poderosa” do génio. Admitamos, todavia, que tal seria possível, visto que o propósito de Descartes é o de permitir que, na escuridão absoluta da dúvida radical, possa emergir a luz de uma evidência, mesmo que muito ténue.

Aqui termina a primeira meditação. Neste ponto, Descartes encontra-se numa situação epistemológica bastante problemática, dado que se isolou voluntariamente numa ilha rodeada de dúvida por todos os lados, da qual parece não poder nunca mais sair. Verdadeiramente, “perdeu o mundo”. Já não é certo que exista, nem como corpo extenso, nem como habitante de um mundo muito mais amplo de corpos e coisas extensas. Não possui qualquer critério para distinguir o verdadeiro do falso. É deste modo que Descartes torna a existência do mundo exterior *verdadeiramente problemática*. Muito do ceticismo posterior e contemporâneo visa responder ao desafio lançado por Descartes, no sentido de discutir, aprofundar, ou inclusive refutar os seus argumentos e dúvidas céticas no sentido de dar uma resposta ao problema.

Daremos agora a palavra aos empiristas, em particular Locke, Hume e Berkeley. Começaremos pelo argumento de Locke de que os objetos exteriores existem na medida em que têm o poder (*power*) de suscitar/causar perceções. Muito sumariamente, o filósofo baseia-se no pressuposto inquestionado de que não existiriam perceções se não existissem objetos causadores dessas mesmas perceções. Dito de outro modo, ideias e representações não aparecem por si mesmas, mas são necessariamente *causadas* por qualquer coisa exterior ao sujeito. Ora, só os objetos físicos podem causar a perceção. Portanto, os objetos exteriores existem<sup>41</sup>. Referindo-se às qualidades primárias de um corpo (forma, solidez, extensão, etc.), escreve Locke que “...podemos considerar causas produtoras das nossas ideias simples de solidez, extensão, figura, movimento ou repouso e número.” (Locke, 1999: 157).

Para Locke não existe um único objeto da perceção (seja interna ou externa) que não seja percecionado enquanto *ideia*. O filósofo distingue, nos objetos, qualidades “primárias” (a forma, a solidez, o tamanho, etc.), e qualidades “secundárias” (cor,

---

<sup>41</sup> Este argumento é utilizado por Locke segundo o qual a relação de causalidade é a base do nosso conhecimento dos objetos externos (cf. Kelley, 1986, citado por Soares, 2004: 80)

cheiro, sabor, etc.) (cf. Locke, 1964:66-68). Cada uma destas qualidades é causa direta de uma *ideia simples* (os *sense-data*), e existe nos objetos enquanto “potência” (*power*) passível de despoletar a percepção. As qualidades primárias constitutivas dos objetos, fazem parte da sua “substância”, e nessa medida são independentes do sujeito percipiente (não desaparecem mesmo que inapreendidas). Por essa razão, as ideias que emergem graças ao “estímulo” sensório dessas qualidades são “ideias de substância”, e representam do modo mais fidedigno essas mesmas qualidades (como uma “impressão”). Por outro lado, as qualidades secundárias não são constitutivas do objeto, mas antes “potências” basicamente incognoscíveis, mas capazes de causar sensações “visuais”, “olfactivas” ou outras, que permitem ao sujeito construir uma imagem unificada do objeto e suas diversas qualidades, mas que todavia desaparecem logo que inapreendidas. O conhecimento dos objetos externos é, pois, possibilitado pela influência direta, na percepção, das suas qualidades primárias e secundárias.

Todavia, este argumento causal sofreu um sério revés com a crítica de Hume ao princípio de causalidade e à ideia de mundo exterior (cf. 2001, 101-102 e 196-221). Se o nosso conhecimento se limita às percepções, e se não podemos perceber o mundo “em si” não é legítimo estabelecer uma relação de causalidade entre uma ideia/percepção e um fenómeno que escapa à percepção. Hume leva mais longe e de forma consequente o argumento já defendido por Locke de que todo o conhecimento é conhecimento de ideias, e de que todas as ideias têm origem na experiência. Ora, se Locke tivesse sido consequente com este pressuposto, não poderia defender ser possível estabelecer uma relação de causalidade necessária entre objetos e percepções, dado que só se podem estabelecer relações entre ideias. Tal como escreve Hume,

Ora, visto que nada está presente ao espírito a não ser as percepções e visto que todas as ideias derivam de algo que esteve anteriormente presente ao espírito, segue-se que nos é impossível conceber ou formar uma ideia de algo especificamente diferente das ideias e das impressões. Fixemos a nossa atenção fora de nós tanto quanto possível; lancemos a nossa imaginação para o céu ou para os limites extremos do universo; de facto não avançamos um passo para além de nós próprios, nem podemos conceber nenhuma espécie de existência a não ser as percepções que aparecem nesta área limitada. (Hume, 2001: 101-102)

Além disso, a conexão necessária entre dois fenómenos (que está implícita na relação de causalidade) não se pode estabelecer *a priori*, por um processo de raciocínio ou dedução pura. A relação de causalidade é formulada indutivamente a partir do hábito ou costume de experienciar relações de sucessão e contiguidade entre fenómenos:

Porque após uma repetição frequente descubro que, perante o aparecimento de um dos objetos, a mente é determinada pelo costume a considerar o seu companheiro habitual, e ainda a considerá-lo a uma luz mais forte em razão da sua relação com o primeiro objeto. É, pois, esta impressão ou determinação que me fornece a ideia de necessidade. (Id.:197)

Ora, dito isto, se todo o nosso conhecimento – inclusive a ideia de causalidade/conexão necessária – está limitado à esfera das nossas percepções, defender que existe conexão necessária entre um objeto exterior e uma percepção é desde logo falso e contraditório. Não se podem estabelecer relações senão entre ideias/percepções, sejam de causalidade, semelhança, ou de outro tipo.

Berkeley (1685-1753), o “pai” do idealismo, defende precisamente o mesmo, ainda que leve a sua teoria bastante mais longe que Hume. Nas palavras do próprio:

Pode alegar-se que embora as ideias não existam sem o espírito talvez haja coisas semelhantes de que elas sejam cópia, existentes sem o espírito numa substância inconcebível. Respondo que uma ideia só pode ser semelhante a uma ideia (...) Se examinarmos um pouco o nosso pensamento acharemos a impossibilidade de conceber qualquer semelhança excepto entre as nossas ideias. Torno a perguntar se aqueles supostos originais ou coisas externas de que as nossas ideias seriam cópia ou representação são perceptíveis ou não. Se são, são ideias e está ganha a causa; se me dizem que não são, convido quem quer que seja a achar sentido em afirmar a semelhança de uma cor com alguma coisa invisível. (Berkeley, 1958:25)

Isto significa, portanto, que não nos podemos basear num “princípio” ou “causa” exterior às nossas percepções para demonstrar a existência do mundo exterior. Todavia, isso não significa, para Berkeley, que não exista uma certa realidade ontologicamente consistente, com um certo grau de coerência, permanência e até independente do sujeito cognoscente, que permita um certo grau de conhecimento objetivo. Berkeley não é

cético relativamente à possibilidade do conhecimento. O que o autor não admite é que essa realidade ontologicamente subsistente seja radicalmente independente do ato de percepção. O “ser” de qualquer objeto consiste, pois, em “ser percebido” (*Esse est percipi*):

...todo o firmamento e as coisas da terra, numa palavra, todos os corpos de que se compõe a poderosa máquina do mundo não subsistem sem um espírito, e o seu *ser* é serem percebidas ou conhecidas; conseqüentemente, enquanto eu ou qualquer outro espírito criado não temos de elas percepção atual, não têm existência ou subsistem na mente de algum Espírito eterno (Id.:24)

Aqui entramos no chamado *idealismo*. Esta teoria funda-se no pressuposto (também defendido por Hume) de que só temos percepção imediata e direta de “ideias”, mas vai mais longe ao propor que essas ideias são a única realidade *efetivamente existente*. A realidade a que temos acesso não é “material”, mas “ideal”, o que não significa que seja uma fabulação solipsista. Muito pelo contrário, há uma subsistência objetiva desta realidade, que é garantida antes de mais pela omnividência divina (ou seja, pela percepção divina, que tudo vê). Deus é, para o *idealismo*, o garante da consistência ontológica dos objetos da experiência, pois estes são na sua essência ideias na mente de Deus.

Berkeley insiste que não faz nenhum sentido defender a distinção lockiana entre qualidades “primárias” (extensão, forma, movimento, etc.) e “secundárias” (cor, som, sabor, etc.), visto que todas estas qualidades são “ideias existentes no espírito” (Id.:25), e não há como sustentar racionalmente esta distinção se não temos como testar a *correspondência* ou *compatibilidade* entre “espírito” (ou “mente”) e “matéria”. Não podemos saber com certeza que qualidades ficam “retidas” quando não apreendidas (se é que alguma, de facto, subsiste se não apreendida). A resposta, de acordo com o idealismo, é a de que nenhuma qualidade subsiste se inapreendida. O único garante da integridade e do “ser” de todos os objetos existentes é Deus e a sua omnividência. Querer, portanto, estabelecer diferenças de estatuto epistemológico entre as qualidades apreendidas é pura especulação, sem nenhuma sustentabilidade racional, e por consequência, não é válido o argumento que recorre à premissa de que as percepções são *causadas* por objetos ontologicamente subsistentes e independentes do sujeito percipiente para provar a existência do mundo exterior.

Coloquemos novamente a questão: que razões temos para acreditar que o mundo exterior existe? A resposta mais ingênua é a de que ele existe, dado que podemos perceber-lo e aos seus objetos, ainda que de um modo parcelar e fragmentário. Será, todavia, um bom argumento? Isto leva-nos, pois, a outra questão: que garantias temos de que aquilo que percebemos corresponde, de facto, aquilo que o mundo exterior é? Se (tal como defendem os empiristas) não podemos sair para o exterior das nossas ideias, representações ou “construções fenoménicas”, não temos portanto como provar, por comparação ou correspondência, que o que nos “aparece” é causado ou representa o que “é-em-si”. A própria razão, remetida para uma instância mais reguladora do nosso modo de conhecer o mundo do que propriamente a fonte, em si, de um conhecimento a priori “acabado”, não é capaz de ir além daquilo que a própria experiência pode fornecer, dado que sem esses mesmos dados da experiência não pode sequer “pensar” o mundo<sup>42</sup>.

Se a percepção não é suficiente para garantir a existência ou, pelo menos, cognoscibilidade do mundo exterior, então o que será? Pode responder-se do seguinte modo: a experiência mostra que somos capazes de construir “teorias” acerca do mundo, que certos métodos considerados “fiáveis” permitem-nos testar essas teorias e construir uma ideia coerente do mundo dos fenómenos. Ora, isto demonstra que podemos conhecer alguma coisa acerca de como o mundo é, e que certos factos são “objetivos”, ou seja, mostram um certo grau de independência do sujeito cognoscente. Portanto, há fortes razões para acreditar que existe qualquer coisa “objetiva” que é exterior a nós e às nossas consciências. É um argumento de carácter *fiabilista*. Será, todavia, um bom argumento? Deixo a máquina de café na cozinha a fazer café, enquanto vou para a sala escrever este relatório. Há, aparentemente, um fenómeno que está a ocorrer independentemente de mim. Prevejo que assim que voltar à cozinha, a máquina de café ainda lá estará e terá já concluído o seu processo. O facto da minha previsão se ter confirmado, e de tudo ter corrido de acordo com o que esperava, leva-me a pensar que existe um “mundo” exterior a mim que é passível, num certo grau, de ser conhecido. Tudo parece fazer sentido, e o facto de eu poder agir no mundo de tal modo que grande parte das minhas expectativas são correspondidas e não goradas, revela que existe uma “racionalidade intrínseca” ao próprio mundo que é independente de mim. Levanta-se,

---

<sup>42</sup> Kant, todavia, defendia que a razão possuía em si mesma a *ideia transcendental* de mundo, o que, apesar de ser pelo menos uma garantia de que algo como o “mundo” existe independentemente do sujeito, é essencialmente incognoscível. Aos céticos, todavia, não bastam intuições: precisam de bons argumentos fundamentados racionalmente.



porém, a questão de saber se o facto de uma “teoria” funcionar prova conclusivamente que o mundo é tal e qual como esta o representa. Alguns responderão que é irrelevante, desde que *funcione*. Não podemos comparar “ideias” com “factos”, mas parecem existir “ideias” com uma consistência e permanência tais que podem servir de critério de “corrigibilidade” relativamente às nossas construções teóricas e representações. Nesse caso, o problema de saber se o mundo exterior existe mesmo ou é cognoscível parece deixar de ser um problema.

Contemporaneamente, diríamos que o problema retorna quando se investigam as dimensões mais elementares da “matéria” ou mesmo da “consciência”. Certas dimensões do “infinitamente pequeno” são essencialmente inalcançáveis por via empírica, logo, basicamente não testáveis. Portanto, retorna a questão da “incognoscibilidade” de dimensões consideráveis do mundo físico (por ex. a “matéria negra”, ou as “cordas de energia” que pertencem, pelo menos em teoria, ao tecido mais fundamental da matéria). Perante isto são postos em evidência os limites da experiência possível, e antigas questões de índole metafísica retornam com roupagens mais “científicas”. De novo, o “pensamento a priori”, na forma da lógica e sobretudo da matemática, parecem recuperar muita da sua importância e validade na tentativa de dar respostas a tais questões, e de novamente levar a razão onde a experiência não pode ir.

Daremos de seguida atenção a um argumento formulado contemporaneamente que visa precisamente recolocar o problema do mundo exterior através de uma hipótese que não é mais do que uma variante moderna do *argumento do génio maligno* de Descartes. Trata-se do chamado *argumentos dos cérebros em cubas*.

#### **3.2.4.1.1. Argumento dos cérebros em cubas**

Este argumento é uma variante contemporânea do argumento do génio maligno de Descartes. Por essa razão, considere por bem inclui-lo no âmbito da abordagem do problema do mundo exterior. Uma versão famosa deste argumento foi formulada por pelo filósofo americano Hillary Putnam (1992), pelo que será aproximadamente nos termos dessa formulação que o apresentarei aqui. Putnam procura, ao mesmo tempo, demonstrar a incoerência e falsidade deste argumento céptico, por via de um outro argumento com alguma complexidade que não poderei, dada a natureza deste trabalho,

explorar exaustivamente. Tentarei, todavia, apresentá-lo muito resumidamente nos seus traços gerais.

Imaginemos que um cientista perverso, algures no passado (por exemplo, no momento do nosso nascimento) extraiu cirurgicamente o nosso cérebro e colocou-o numa cuba ou tanque cheio de um líquido rico em nutrientes que permite mantê-lo vivo e funcional. Ao mesmo tempo, o cientista ligou todos os terminais nervosos do nosso cérebro a um supercomputador que é capaz de simular toda uma realidade alternativa, *virtual*, e de introduzi-la no nosso cérebro através de impulsos elétricos. Vemos, com uma evidência inquestionável, objetos, pessoas, árvores, o céu, sentimos o paladar da comida, o cheiro da terra molhada, a textura da madeira. O supercomputador é capaz, inclusive, de nos fazer acreditar que temos um corpo, e que esse corpo responde à nossa vontade, como por exemplo quando levantamos a mão para acenar ou dizer adeus. O supercomputador é tão sofisticado que reconhece um qualquer impulso “volitivo” no nosso cérebro, e adapta a realidade virtual de modo a que esse impulso seja correspondido. Ele é também capaz de eliminar quaisquer memórias relativas a uma qualquer vivência anterior à cirurgia e à imersão na cuba relativa ao mundo real. Assim sendo, qualquer um de nós acreditará, nessas circunstâncias, que sempre viveu a sua “vida” imerso nessa realidade virtual, sem nunca ter tido razões para questionar ou duvidar da sua “realidade”. Qualquer ambiente ou situação em que estejamos imersos, seja o estarmos sentados a ler um livro, a nadar numa piscina ou a ter relações sexuais, é simulado pelo supercomputador. Mesmo que, por momentos, decidamos imaginar possibilidades fantásticas, tais como a de toda a realidade não ser senão um sonho engendrado por um cientista perverso através de uma poderosa máquina, não podemos fazê-lo senão através dos conceitos e ideias que nos são introduzidas pelo supercomputador. Não temos, assim, nenhum modo de pensar o “mundo real”, exterior ao mundo virtual em que estamos mergulhados.

Perante esta possibilidade, a questão cética fundamental a colocar deve ser a seguinte: temos algum modo de saber *conclusivamente* que esta possibilidade é falsa? Esta questão implica que sejamos capazes de descobrir na nossa realidade uma prova ou evidência suficientemente conclusiva para que possamos afirmar a sua verdade. Existirá tal prova? O ceticismo acerca do mundo exterior defende que não, dado que tendemos a justificar a existência da nossa realidade com base na sua “evidência”, sobretudo a percetiva. Esta evidência é, todavia, questionável como mostrou Descartes.

Colocando a questão ao contrário, existe alguma evidência, alguma prova à qual tenhamos acesso no contexto do “mundo virtual” em que estamos mergulhados, que demonstre que este não passa de uma alucinação? Não, é a resposta cética mais comum. Qualquer prova ou evidência que pudéssemos obter teria que fazer referência, de um modo ou de outro, ao “mundo real”, exterior ao mundo virtual, o que é impossível dado que, se todas as nossas percepções fossem introduzidas a partir desse mesmo exterior, todos os conteúdos mentais que pudessem servir de base aos nossos raciocínios e reflexões só poderiam referir-se a essas mesma percepções virtuais, e não a nenhuma realidade exterior.

Consequentemente, a conclusão cética mais comum é a de que não temos, de facto, como provar nem a falsidade nem a verdade da nossa realidade exterior. Existe uma dúvida permanente, uma “espada de Dâmocles” para sempre pendente em todos os nossos conhecimentos relativos ao mundo exterior, dado que todos eles dependem, para estarem devidamente justificados, de um conhecimento certo acerca da própria existência do mundo exterior. Se, por exemplo, não podemos saber conclusivamente que a realidade existe tal como a percebemos, então também não podemos saber conclusivamente que o livro que temos na mão existe, ou que o fogo queima, ou que a luz ilumina<sup>43</sup>.

Putnam, todavia, recusa a resignação cética e propõe-se refutar conclusivamente a possibilidade dos cérebros em tanques. Segundo o filósofo, a suposição “Somos cérebros em tanques”, se for verdadeira, tem de ser falsa. É auto-refutatória, pelas razões que passarei a explicar. Basicamente, Putnam defende que a crença “Somos cérebros em tanques” só pode ser verdadeira ou falsa por referência ao ambiente ou “realidade” na qual o sujeito está inserido e tem experiência imediata, e não em relação a uma qualquer realidade exterior basicamente inacessível à experiência do sujeito. Assim sendo, tal crença não pode referir-se a nada que diga respeito a uma hipotética realidade exterior efetiva, pelo que não pode, relativamente a ela, ser verdadeira ou falsa. Ora, se na nossa realidade (chamemos-lhe “virtual”), aquela que nos é imposta a partir do exterior pelo cientista perverso, não somos cérebros numa cuba, então essa

---

<sup>43</sup> Tal como escreve Dancy, “Será contudo possível que, embora não saiba que não é um cérebro num tanque, continue a saber muitas outras coisas? Infelizmente, parece que se não sabe isto também não há muito mais que possa saber. Suponha que afirma saber que está sentado a ler um livro. Presumivelmente também sabe que, se está sentado a ler, não é um cérebro num tanque. Podemos seguramente concluir que se sabe que está sentado a ler, sabe que não é um cérebro num tanque, e logo (por simples *modus tollens*) que, uma vez que não sabe que não é um cérebro num tanque (...) não sabe que não está sentado a ler.” (1990:23). Trata-se do *princípio da oclusão* já referido anteriormente (ver ponto 2.1.1., nota 8)

crença que formulamos só pode ser falsa (em relação, pelo menos, à nossa realidade “virtual”). Todavia, quando afirmamos “Somos cérebros numa cuba”, não nos queremos referir à realidade “alucinatória” em que estamos mergulhados, mas à realidade efetiva que nos é exterior e fundamentalmente incognoscível. Contudo, não há nenhuma possibilidade de os nossos estados mentais intencionais (crenças, ideias, conceitos, etc.) poderem adquirir o seu conteúdo semântico, ou seja, o seu significado, de um ambiente ou realidade cognitivamente inacessível. Se a suposição dos cérebros em cubas for verdadeira, então o próprio conceito de “cuba”, ou de “cérebro” refere-se às “imagens” que são causadas pelos impulsos eléctricos do supercomputador, e não às verdadeiras cubas ou cérebros que se situam no exterior dos nossos indefesos cérebros. É dessa forma que as nossas crenças adquirem o seu conteúdo semântico, tal como a crença de que “Tenho uma árvore em frente a mim.” Dito de outro modo, se a crença “Somos cérebros em cubas” for verdadeira, então ela é (necessariamente) falsa.

Putnam baseia-se numa teoria da referência designada por *externalismo semântico* (cf. Brueckner, 2012). Esta teoria defende que todos os nossos mentais intencionais (crenças, ideias, conceitos, etc.) só adquirem o seu conteúdo semântico (ou significação) do contacto com os objetos reais. São, em larga medida, *causados* pela existência real, exterior à consciência. Por si mesmo, um qualquer conceito não tem qualquer significado intrínseco. Tem-no apenas *por referência* a um dado objeto real. Assim sendo, uma qualquer crença do tipo “O café está quente” só adquire significado na medida em que os conceitos que a constituem como “café”, “quente” são significantes *para nós* (são *intencionais*), e só é verdadeira na medida em que se refere a um dado estado real no mundo que podemos experienciar. Putnam defende, por exemplo, que a ideia de “árvore” não pode representar (ou seja, *referir-se intencionalmente a*) uma árvore real, efetivamente existente no mundo exterior à cuba. A razão é simples: o “sujeito” reduzido à condição de cérebro numa cuba nunca viu árvores reais. Não pode, portanto, possuir uma ideia de uma árvore real. Por conseguinte, a ideia que possui de “árvore”, dado que não passa de uma “imagem” causada por um impulso eléctrico vindo do poderoso supercomputador, só poderia ser a representação de uma árvore real *por acaso*. Ora, tal como Putnam refere, uma representação *por acaso* não é uma representação, dado que lhe falta o carácter *intencional*. O exemplo frequentemente utilizado pelo autor para elucidar esta questão é o da formiga que ao andar sobre areia traça, sem qualquer intenção, uma “caricatura” de Winston Churchill (cf. 1992:23-24). Será que, apesar da semelhança com o político

inglês, a “caricatura” esboçada inadvertidamente pela formiga constitui uma “representação” daquele? A resposta é não, dado que para que assim fosse a formiga teria de fazê-lo intencionalmente, ou seja, tendo em mente uma ideia muito concreta de Winston Churchill, e procurando representá-la na areia. Teria, portanto, de existir uma conexão causal entre a imagem desenhada pela formiga e a ideia que esta teria do político inglês, que por sua vez teria de ter tido origem no contacto da formiga com o próprio Winston Churchill ou com uma imagem (uma fotografia, por exemplo) deste. Desta feita, a semelhança, por si mesma, não é condição suficiente para existir uma representação. Falta-lhe o carácter *intencional*, ou seja, a intenção explícita de referir-se a algo de que pretende ser a representação. Ora, a mesma coisa pode dizer-se relativamente às ideias e estados mentais: em virtude do quê *representam* objetos que lhes são exteriores? A resposta externalista é a de que os estados mentais como as ideias e os conceitos são causados pelos objetos exteriores. Existe, portanto, uma relação causal que não pode ser negligenciada entre objetos e representações. Dado que a “imagem” de Winston Churchill não tem qualquer conexão causal com o próprio Winston Churchill nem com nada que se pareça, esta não pode ser uma representação daquele. Dito de outro modo, dado que a “caricatura” desenhada pelas formigas não tinha origem, directa ou indirectamente, em Churchill ou numa representação daquele, então não pode ser uma representação de Churchill.

De acordo com o *externalismo semântico* (cf. Lau e Deutsch, 2012), uma palavra como “cérebro” ou “cuba” não adquire o seu significado meramente por referência à ideia ou conceito *interno* de cérebro ou cuba, mas essencialmente por referência à cuba ou ao cérebro real<sup>44</sup>. Isto significa que quando dizemos “O cérebro pensa”, não nos estamos a referir a uma dada ideia de cérebro que *por acaso* se assemelha aos cérebros reais, mas aos objetos ou “imagens” reais de cérebros que conhecemos na nossa realidade ou “mundo possível”. Ora, enquanto cérebros em cubas, a palavra que utilizamos para designar “cuba”, e o correspondente estado mental, não têm qualquer correspondência ou conexão causal como as cubas reais, exteriores à nossa condição. Cubas reais e “imagens” de cubas são, de facto, coisas radicalmente diferentes. Dito isto, se estivermos nessa condição alucinatória e dissermos “Somos cérebros em cubas”, estamos efetivamente a falar de coisas diferentes, de “imagens” que nos são impostas do exterior por impulsos eléctricos, e portanto as nossas palavras (embora sejam

---

<sup>44</sup> Tal como escreve Putnam, “...as significações simplesmente não estão na cabeça.” (1992:41)

exatamente as mesmas que utilizaríamos para nos referirmos a cubas no exterior da cuba) *só a essas imagens fazem referência*. A semelhança ou identidade qualitativa das palavras ou pensamentos não é sinónimo de identidade de referência<sup>45</sup>. Consequentemente, a crença de que “Somos cérebros em cubas”, dado que não pode referir-se ao exterior, a um hipotético “mundo possível”, só pode ser uma crença falsa...se for verdadeira.

A suposta refutação do ceticismo, tal como Putnam a coloca, parece limitar-se a uma reflexão acerca dos limites do que podemos referir nas nossas palavras e asserções. Porque não conseguimos sair da nossa “dimensão referencial”, não nos é sequer legítimo formular hipóteses ou asserções relativas a possibilidades outras de existência. Todavia, podemos sempre colocar a questão: o facto de não nos podermos referir a um dado “mundo possível”, implica necessariamente a falsidade das nossas asserções acerca dele? Ao que parece, não faz sequer sentido colocar a questão da verdade ou falsidade dessas asserções, dado que a nossa linguagem não nos permite, jamais, sair do mundo “atual” da experiência possível, onde aí e somente aí aquelas encontram a sua referência e significação. Porém, o facto de não podermos pensar ou nomear outras possibilidades de existência, implicará necessariamente que estas não sejam reais? Não me parece. No limite, implicará que não podemos pensá-las ou conhecê-las. Então, não estará aqui em curso uma outra forma de ceticismo, desta feita relativamente ao conhecimento de tudo aquilo que ultrapassa a dimensão referencial do mundo “atual”? O que seria do conhecimento, por exemplo, do átomo ou de qualquer hipótese de carácter mais “rocambolesco” ou até “metafísico” como seja a teoria física de cordas, se não pudéssemos libertar-nos da dimensão referencial da experiência possível? Será que para Putnam também não faz sentido uma asserção do tipo “Os bosões conferem massa às partículas”? Afinal, a palavra “bosão” não encontra qualquer referência na experiência possível, e, se analisarmos bem, refere-se a algo muito vago e vazio, uma

---

<sup>45</sup> A este respeito escreve Putnam o seguinte: “No caso dos cérebros na cuba, como é que o facto de a linguagem estar ligada pelo programa a impulsos sensoriais que não representam intrínseca ou extrinsecamente árvores (ou algo externo), tem possibilidade de fazer com que todo o sistema de representações, a linguagem-em-uso, *se refira* a, ou represente árvores ou algo externo? A resposta é que não pode. Todo o sistema de dados sensoriais, sinais motrizes para os terminais eferentes e pensamento mediado verbal e conceptualmente, ligado por «regras de entrada na linguagem» aos dados sensoriais (ou o que quer que seja) como *inputs*, e por «regras de saída da linguagem» aos sinais motrizes como *outputs*, não tem maior conexão com *árvores* do que a curva da formiga tinha com Winston Churchill. Assim que virmos que a *semelhança qualitativa* (equivalendo, se se quiser, a identidade qualitativa) entre os pensamentos dos cérebros na cuba e os pensamentos de alguém no mundo real de modo nenhum implica semelhança de referência, não é difícil ver que não há de todo bases para considerar que o cérebro na cuba se refere a coisas externas.” (1992:36, tradução nossa)

“caricatura” sem nenhuma conexão causal com qualquer coisa que se assemelha a um bosão real! São pressupostos teóricos, nada mais. Ao excluir totalmente a possibilidade dos cérebros em cubas, é possível que Putnam exclua muitas outras possibilidades tais como a da existência do bosão ou a teoria física das cordas (ou, em boa verdade, qualquer hipótese que transcende a experiência possível<sup>46</sup>).

Diríamos, por fim, que relativamente ao nosso problema do mundo exterior, Putnam considera um problema sem sentido, dado que a própria hipótese de que o mundo não exista ou seja uma invenção de um génio ou cientista perverso não tem qualquer cabimento, e pode ser facilmente refutável por um argumento baseado numa teoria externalista da referência.

### 3.2.4.2. Problema das outras mentes

O problema cético das outras mentes consiste essencialmente na questão de saber como podemos legitimamente justificar a crença básica de que as outras pessoas têm “vidas internas” (*inner lives*), ou seja, estados e experiências mentais, tal como nós próprios. O problema emerge quando nos damos conta do simples facto de que não temos acesso direto e imediato aos estados mentais das outras pessoas, mas tão-só aos nossos próprios estados mentais. Existe uma radical e inultrapassável fronteira entre as nossas próprias experiências mentais, experienciadas a partir de um ponto de vista subjetivo irreduzível, e as experiências mentais das outras pessoas (se é que de todo estas possuem “vidas internas” e não são meros “zombies”).

Uma variante do problema epistemológico, tal como acabamos de o formular, é o chamado *problema conceitual* (cf. Hyslop, 2010). Este pode ser formulado do seguinte modo: como podemos conceber ou formar o conceito de um dado estado mental experienciado por outrem (por ex., uma dor), se não podemos experimentar senão os nossos próprios estados mentais? Se alguém se queima num fósforo, por exemplo, cremos imediatamente que a outra pessoa sentiu dor, e somos capazes, muito

---

<sup>46</sup> O próprio admite a discutibilidade e falibilidade do seu argumento, por se basear, por exemplo, em suposições do tipo “A mente não tem acesso a coisas ou propriedades externas além das fornecidas pelos sentidos” (cf. Id.:38). Verdadeiramente, o que está em causa é um ceticismo metafísico, dado que Putnam coloca de lado a hipótese de que certos estados mentais possam referir-se a priori aquilo que está fora do alcance da experiência possível. É aquilo a que o filósofo chama *teoria mágica da referência* (cf. Id.:37). Neste contexto, coloca em causa todas as pretensões da Física para se tornar a “Nova Metafísica”, com a sua panóplia de hipóteses rocambolescas e de “mundos possíveis”, muito em voga.

facilmente, de conceber o tipo de dor que o outro terá sentido. Todavia, que razões temos para acreditar que a dor que concebemos corresponde exatamente à dor que a outra pessoa terá sentido, dado que a concebemos sempre por referência a nós próprios e à nossa experiência? É possível conceber uma experiência desvinculando-a, ao mesmo tempo, de nós próprios e da nossa experiência, e vinculando-a a outro “sujeito de experiência”? A resposta cética a esta última questão é que não. Não podemos conceber a dor de outrem sem que essa experiência mental de “dor” seja pensada enquanto “dor-para-nós”. Posso conceber um dado estado mental de dor, mas não tenho razões para imputá-lo a alguém que não seja eu (a não ser que, pudesse, digamos, ter acesso telepático à mente de outra pessoa, e pudesse partilhar as suas experiências mentais *a partir do seu ponto de vista*). Tal como escreve Dancy,

O argumento cético afirma, pois, que não se pode compreender a ideia de um sujeito de experiência além do próprio. Não se podem conceber experiências que não sejam as próprias (...) e não se pode alcançar de qualquer outra maneira uma concepção de um sujeito dessas experiências que não seja o próprio. (1990:94)

Voltemos ao problema epistemológico, mais abrangente, dado que se preocupa em justificar a crença básica (geralmente inquestionada e aparentemente “auto-evidente”) de que os outros possuem mentes, de onde decorrem todas as crenças relativas aos estados mentais alheios. Esta crença básica é justificável racionalmente? Com base em quê? Será assim tão “evidente” que dispense quaisquer outros esforços de justificação? Apresentarei e discutirei aqui alguns argumentos conhecidos que procuram resolver este problema e superar o ceticismo relativo às outras mentes.

Começarei por um argumento tradicional, formulado originalmente por John Stuart Mill<sup>47</sup>, designado por *argumento analógico* (ou *por analogia*) (cf. Hyslop, 2010). Este argumento diz basicamente o seguinte: se possuo experiências mentais (sentimentos, emoções, percepções, crenças, etc.), e se essas experiências se exprimem

---

<sup>47</sup> Eis o argumento original: “«Estou consciente em mim mesmo de uma série de factos relacionados por uma consequência uniforme, o início da qual são modificações do meu corpo, o meio, sensações, o fim, comportamento exterior. No caso de outros seres humanos tenho a evidência dos meus sentidos para o primeiro e último elos da série, mas não para o elo intermédio. Penso, no entanto, que a sequência entre o primeiro e o último é tão regular e constante nesses outros casos como é no meu. No meu próprio caso, sei que o primeiro elo produz o último através do elo intermédio, e não o poderia produzir sem ele. A experiência obriga-me, portanto, a concluir que deve existir um elo intermédio; que ou deve ser o mesmo em outrem do que em mim, ou diferente; ...supondo que o elo seja da mesma natureza(...)»” (Mill, 1867, citado por Dancy, 1990:91-92)



frequentemente em comportamentos exteriores (por exemplo, a crença de que está a chover leva-me a abrir um guarda chuva, ou o frio faz-me tremer e bater os dentes), então, dado que as outras pessoas também apresentam comportamentos semelhantes aos meus em tantos aspetos, significa que também elas possuem experiências internas ou estados mentais, tal como eu. Posso, portanto, *inferir*, com base na minha própria experiência individual e nos comportamentos dos outros, que estes possuem mentes.

A objecção mais imediata que podemos opor a este argumento diz respeito ao tipo de inferência que é proposta. O argumento por analogia é um tipo de argumento indutivo, o que implica, portanto, um salto do observado para o não observado, do experienciado para o não experienciado, com todos os riscos esse salto implica<sup>48</sup>. A minha experiência individual será suficiente para justificar a conclusão de que os outros seres humanos possuem mentes, tal como eu? Vejamos o argumento e a sua estrutura:

Os meus comportamentos exteriores estão sempre associados aos meus estados mentais

Os outros seres humanos têm comportamentos em tudo idênticos aos meus

Logo, os outros seres humanos têm, tal como eu, estados mentais.

A questão, em qualquer argumento por analogia, é a de saber se as semelhanças percecionáveis entre A e B (no caso, entre mim e as outras pessoas) são suficientes para sustentar a existência de um outro aspeto comum entre ambos que, todavia, não é de todo percecionável diretamente. Neste caso, todavia, o argumento baseia-se em semelhanças entre um caso particular (Eu) e vários outros casos (as outras pessoas ou até todas as pessoas). Assim, mesmo que todos os outros tenham comportamentos semelhantes aos meus, parece arriscado supor, com base estritamente no meu caso, que todos os outros possuam, tal como eu, estados mentais. Pode suceder que uma ou outra pessoa, de facto, possua estados mentais, tal como eu. O argumento seria aceitável se a comparação fosse estabelecida, no máximo, entre duas pessoas. A margem de erro seria bastante menor, o que significa que a conclusão seria significativamente mais provável. Seria, ainda assim, um argumento bastante fraco. A não ser que seja possível estabelecer um nexo causal *necessário* entre estados mentais e comportamentos físicos externos,

---

<sup>48</sup> Estudaremos mais aprofundadamente o problema da indução no próximo ponto (ver ponto 3.2.4.3., Problema da indução)

por maiores que sejam as semelhanças percecionáveis entre A e B, a conclusão será sempre *contingente*.

Alguns argumentos tentam ultrapassar esta dificuldade procurando, precisamente, estabelecer uma conexão necessária entre comportamentos e estados mentais. Um desses argumentos é designado por *solução concetual ou criterial* (cf. *Id., ibid.*). De acordo com este argumento, não inferimos a existência de estados mentais com base em comportamentos exteriores, dado que os comportamentos exteriores *não são pensáveis* sem estados mentais. Como se um dado comportamento externo e um determinado estado mental fossem diferentes “faces” do mesmo fenómeno, e portanto essencialmente inextrincáveis um do outro. Não há como pensar o ato externo de coçar o braço sem a sensação da comichão, o esgar facial sem a dor, a gargalhada sem a compreensão da anedota. Existe, portanto, uma relação *concetual* e não *inferencial* entre comportamentos e estados mentais. A crença “O Pedro está triste” é inextricável da crença percetual “O Pedro está a chorar”. Ambas são, de facto, a mesma crença básica e evidente, e não crenças diferentes *inferíveis* uma da outra (no caso, a primeira da segunda). Dito de outra forma, a crença percetual “O Pedro está a chorar” é *critério suficiente* para justificar a crença em “O Pedro está triste”. Este argumento foi desenvolvido por Wittgenstein, precisamente como crítica ao argumento por analogia (cf. Dancy, 1985:96). De acordo com o filósofo austríaco, só podemos justificar as nossas crenças nos estados mentais alheios se admitirmos uma relação não-contingente entre estados mentais e comportamentos. Esta relação é estabelecida permanentemente, naturalmente, revelando-se plenamente na atitude com que nos relacionamos com os outros<sup>49</sup>. A compreensão dos estados mentais alheios é realizada de um modo tão imediato e com base numa evidência tal, que precede e até dispensa qualquer inferência (cf. Hyslop, 2010).

Todavia, o facto de pensarmos ou de associarmos imediatamente um comportamento a um estado mental será razão suficiente para defendermos que existe uma *relação concetual* que implique uma conexão necessária (ou pelo menos extremamente provável) entre ambos? Os conceitos podem dizer-nos algo relativamente aos estados mentais das outras pessoas e, nesse sentido, permitir-nos superar a radical fronteira experiencial entre os sujeitos? É que, a questão está em como justificar esta relação concetual, e a hipotética conexão que a mera inspeção dos conceitos parece

---

<sup>49</sup> É o chamado argumento da *abordagem atitudinal* de Wittgenstein (*attitudinal approach*) (cf. Hyslop, 2010, ponto 3.3), que se baseia numa perspetiva concetual ou criterial, tal como descrevi.

revelar. Onde tem origem esta relação, ao ponto de podermos associar imediatamente o ato de coçar à comichão, e de só podermos compreender o primeiro ligado ao último? Se o conceito que contém esta relação tem origem na experiência, damos de caras com o problema concetual que já tratamos, cujo argumento base é o de que não temos acesso senão aos nossos estados mentais, e nessa medida é injustificável racionalmente interpretar os comportamentos dos outros à luz da nossa própria experiência. Assim, o conceito dessa relação seria sempre, em primeiro lugar, relativamente aos meus próprios comportamentos associados aos meus próprios estados mentais. Como, então, afirmar uma conexão necessária entre os comportamentos *dos outros* e os seus estados mentais? Com base em quê? Associo imediatamente, com uma evidência indiscutível, o ato de coçar à comichão, e não posso compreender um sem o outro, mas se eu não puder justificar a relação imediata que estabeleço entre ambos senão com recurso à minha própria experiência, então não há porque acreditar que existe uma conexão necessária entre o ato de coçar e a comichão. Tanto quanto sabemos, outras pessoas podem sentir picadas de mosquito ao invés de sentirem comichão, e ainda assim revelarem exatamente o mesmo comportamento exterior que se tivessem comichão. Não há como superar a contingência dessa relação, a não ser, talvez, com recurso a um “princípio metafísico” acessível por via estritamente concetual. Não creio, todavia, que fosse isso que Wittgenstein defendesse. Talvez o argumento criterial ou concetual sirva apenas para revelar que, dadas as circunstâncias e uma certa regularidade na experiência (e também o facto de o “senso-comum” em geral ser um bom guia para imputar aos outros estados mentais, salvo alguns erros), é legítimo recorrer aos comportamentos manifestados externamente como critério fiável para imputar estados mentais associados. Mas, nesse caso, o essencial do problema epistemológico das outras mentes fica por resolver, dado que a radical e incómoda fronteira entre sujeitos de experiência mantém-se, e por isso mantém-se o problema de saber como justificar racionalmente a crença básica de que os outros possuem estados e experiências mentais. Que os comportamentos dos outros revelem uma certa *coerência* e uniformidade, é ainda do domínio da exterioridade. Também uma máquina devidamente construída e programada pode fazê-lo (supondo, por exemplo, que poderemos um dia construir um robô idêntico aos humanos no aspeto exterior). É todavia, “vazia”, toda exterioridade, sem o mínimo de vontade, emoção, sentimento ou intenção. Que evidências temos de que com os humanos (que não são eu) as coisas não se passam do mesmo modo? Existe alguma evidência exterior, acessível por via da percepção (ou, quem sabe, do contacto humano,

do diálogo ou da “comunhão” entre sujeitos, mesmo supondo já uma interioridade no outro) que ofereça uma prova indubitável da existência de uma “interioridade”? Poderíamos, por exemplo, recorrer às experiências empáticas como a compaixão, ou o amor, que nos permitem estabelecer relações com outros seres humanos que, sem sombra de dúvida, não estabeleceríamos com máquinas, robôs ou “zombies”. Há uma espécie de “intuição” que parece tornar evidente e insofismável a crença na interioridade do outro, como se tratasse de uma “comunhão de almas” (portanto, de interioridades). A ideia de que não se tem acesso à experiência interna do outro parece cair por terra, dado que as relações empáticas sugerem que, por variadíssimas razões, somos capazes de “aceder” às emoções do outro, e até, por vezes, “adivinhar” os seus pensamentos<sup>50</sup>. A questão principal, todavia, mantém-se: que razões temos para acreditar que não estamos a ser iludidos pelos nossos próprios estados mentais, e que não estamos a interpretar os sinais exteriores com base nos nossos desejos e expectativas? Quantas vezes damos por nós a projetar os nossos desejos e expectativas em objetos, como se estes fossem dotados de uma “alma”? E quantas vezes, em sonhos ou no decorrer de estados alucinatórios, não falamos e interagimos com “pessoas” que não passam, em última análise, de entidades ilusórias sem qualquer “interioridade”?

Há quem defenda, com base nestes e noutros argumentos, que na verdade não existe qualquer problema relativo às outras mentes, dado que, na verdade não existe nenhum abismo epistemológico entre sujeitos de experiência. Existe também o chamado *argumento da melhor explicação* (cf. *Id., ibid.*), segundo o qual a melhor explicação para os comportamentos das pessoas é o facto de estas possuírem estados mentais como crenças, emoções, sentimentos ou sensações. Qualquer outra explicação seria bastante improvável. São, porém, argumentos que carecem de elaboração e que não resolvem, de todo, o problema principal (se é que, de facto, ele pode ser resolvido).

---

<sup>50</sup> Curiosamente, uma variante deste argumento tem raízes no feminismo e na percepção de que o problema das outras mentes é um problema masculino, dado que, em geral, as mulheres não sentem qualquer tipo de “alienação” ou abismo em relação às outras pessoas, homens e mulheres. Os homens, ao que parece, são mais dados ao individualismo, menos empáticos e compassivos (cf. Hyslop, 2010, ponto 4). É fácil de perceber que este argumento passa completamente ao lado das razões pelas quais, em filosofia, se formulam problemas e argumentos céticos no sentido de testar os limites do conhecimento e da racionalidade. Aquilo que em filosofia pode ser visto de um ponto de vista “problemático”, não significa necessariamente que adquira os contornos de um problema existencial. Pode tratar-se, simplesmente, de uma experiência elaborada para levar-nos a questionar o óbvio e o dado e de abrir novas possibilidades de reflexão.

### 3.2.4.3. Problema da indução

Hume é o primeiro filósofo a formular explicitamente o problema da indução. O filósofo empirista distingue entre dois tipos de raciocínio ou inferência: o relativo à relação entre ideias (*relation of ideas*), de carácter essencialmente dedutivo ou demonstrativo (*demonstrative reasoning*), e o relativo às questões de facto (*matters of fact*) de carácter indutivo ou “probabilístico”.

No que diz respeito ao primeiro, dado que é um tipo de raciocínio *a priori* que se processa com base em princípios e regras conhecidas – nomeadamente o princípio da não contradição -, não parece haver nada de problemático ou misterioso no modo como se processa a transição das premissas para a conclusão. As proposições que se obtêm por via da “simples operação do pensamento” (Hume, 1989:31), digam respeito à matemática, geometria, álgebra ou lógica, seguem-se sempre *necessariamente* das premissas que as antecedem, sem que exista margem para dúvidas ou ambiguidades. São “intuitiva e demonstrativamente” certas (*Id.,ibid.*).

No que diz respeito ao segundo, a natureza da inferência não é tão evidente e linear. Devemos entender o problema da inferência indutiva à luz do empirismo do autor. A razão não possui qualquer privilégio *a priori* no acesso ao conhecimento dos factos, nem por via de princípios nem por via de ideias inatas. Hume, como já vimos, admite a possibilidade de um conhecimento *a priori* baseado na relação entre ideias de carácter abstracto, e no raciocínio de tipo dedutivo ou, tal como o autor lhe chama, *demonstrativo*. Todavia, este nega que seja possível *demonstrar* seja o que for que diga respeito ao mundo dos factos, sobretudo no que concerne aqueles factos que estão fora do alcance da experiência passada ou imediata. Isto pela simples razão de que toda a experiência dos objetos é parcial, fragmentária, superficial, e baseada estritamente em “percepções” que nada revelam, à primeira vista, de substancial relativamente à sua “natureza”, e às relações que estabelecem com os outros objetos.

Ainda que existisse uma espécie de “necessidade” intrínseca às leis da própria natureza, a razão não teria a ela acesso. Assim, a natureza emerge aos olhos do sujeito percipiente como um conjunto de factos *contingentes*, sem nenhum género de princípio metafísico unificador e ordenador que lhes confira ordem e sentido. Nas palavras de Hume,

Deve certamente admitir-se que a natureza nos reteve a uma grande distância de todos os seus segredos e nos proporcionou apenas o conhecimento de algumas qualidades superficiais dos objetos, enquanto esconde de nós os poderes e princípios de que depende inteiramente a influência desses objetos. Os sentidos informam-nos da cor, do peso e da consistência do pão, mas nem os sentidos nem a razão nos podem alguma vez informar das qualidades que o preparam para o alimento e sustento do corpo humano. (...) Mas, apesar desta ignorância dos poderes e princípios naturais, presumimos sempre, ao vermos qualidades sensíveis semelhantes, que elas têm poderes secretos similares e esperamos que delas se seguirão efeitos análogos aos que experimentámos. Se um corpo de cor e consistência semelhantes às do pão, que antes comemos, nos for apresentado, não temos escrúpulo em repetir o experimento e prever, com certeza, um alimento e sustento semelhante.(1989:38)

O que o autor procura evidenciar é que as nossas inferências relativas a questões de facto não têm qualquer base lógica ou racional na qual possam assentar, mas dependem essencialmente de expectativas baseadas em experiências passadas e na *similitude* entre qualidades sensíveis dos objetos. Ora, recorrendo ao exemplo do próprio autor, posso afirmar que creio que o pão que tenho à minha frente me vai alimentar quando o comer, visto que já ontem um objeto em tudo semelhante ao pão que tenho à minha frente me alimentou. Este é o tipo de inferência a que o autor designa por “causal”, dado que prevê um determinado efeito (o facto deste me “alimentar”) com base numa causa (o próprio pão). Todavia, que garantias existem de que um dado efeito se segue necessariamente a uma dada causa, se tudo o que temos são expectativas baseadas na superficialidade da experiência contingente? Dito de outro modo, qual a legitimidade racional de uma inferência do tipo causal (que é um tipo de inferência indutiva, ainda que o autor não lhe chame assim)? Pois, não nos é possível, como já vimos, por via exclusiva do raciocínio e por análise das propriedades sensíveis de um objeto, aceder objetivamente à sua “natureza”, suas leis e princípios reguladores, de tal forma que possamos concluir *necessariamente* pelas suas causas ou efeitos. Vejamos o exemplo famoso de Adão, tal como o filósofo o apresenta:

Adão, ainda que as suas faculdades racionais se suponham, logo de início, totalmente perfeitas, não poderia ter inferido, da fluidez e transparência da água que ela o sufocaria, ou a partir da luz e do calor do fogo que ele o consumiria. Nenhum objeto descobre jamais, pelas qualidades que

aparecem aos sentidos, as causas que o produziram ou os efeitos que dele derivarão; nem a nossa razão consegue alguma vez, sem ser assistida pela experiência, fazer uma inferência acerca da existência real e da questão de facto. (*Id.*:33)

Ora, dado que os factos não são *demonstráveis*, as conclusões que resultam das inferências de tipo causal ou indutivo não podem ser senão *contingentes*, dado que não se regem pelo princípio lógico da não-contradição, e portanto não se seguem *necessariamente* a outros factos:

O contrário de toda a questão de facto é ainda possível, porque jamais pode implicar uma contradição (...). *Que o sol não se há-de levantar amanhã*, não é uma proposição menos inteligível e não implica maior contradição do que a afirmação *ele se levantará*. Por conseguinte, em vão tentaríamos demonstrar a sua falsidade [ou mesmo a sua verdade, acrescentaríamos]. (1989: 32)

Se a inferência indutiva não se baseia nas regras da lógica dedutiva, então baseia-se em quê? Onde radica a legitimidade deste tipo de raciocínio? É preciso notar, desde logo, que este género de inferência implica sempre um “salto” do *observado* para o *inobservado*, ou seja, de factos da experiência para factos não experimentados<sup>51</sup>. Isso acontece na indução preditiva (aquela que nos permite prever factos futuros com base na experiência passada), mas também na generalização (aquela que nos permite formular tendências ou leis gerais acerca dos fenómenos com base em factos particulares). Dado que, para o empirismo, a experiência é o último juiz de qualquer proposição ou enunciado relativo aos factos, é mister colocar a questão da legitimidade de um tipo de raciocínio que se propõe demonstrar certos factos que estão para além da experiência possível.

Este tipo de raciocínios está na base de todo o conhecimento prático, de “senso-comum”, mas também na base do conhecimento científico. Durante séculos, sobretudo a partir da modernidade (com o método científico de Galileu e o elogio baconiano da “observação”) as ciências naturais eram consideradas ciências indutivas, na medida em que a observação de factos particulares era a base fundamental para a formulação de

---

<sup>51</sup> Tal como escreve Blackburn, a inferência indutiva é aquela que parte “...daquilo que é verdadeiro no que diz respeito a uma região limitada do espaço e do tempo para uma conclusão verdadeira no que diz respeito a diferentes dimensões do espaço e do tempo...” (Blackburn, 2001:220)

leis gerais acerca dos fenómenos. A Física (em particular a de Newton) baseava-se já num pressuposto racionalista do poder da matemática para conferir unidade e universalidade aos factos particulares, através de leis gerais indubitáveis, perfeitamente adequadas à explicação de factos presentes e previsão de factos futuros.

Com a sua crítica à indução, Hume coloca em causa os fundamentos da própria ciência e o pressuposto da legitimidade racional do método indutivo como método de formulação de leis gerais. Ele não nega, todavia, os poderes da ciência nem o valor prático do “senso-comum”. Não nega, de todo, o poder da experiência como “grande guia da vida humana” (Id.:40). Pelo contrário, afirma-o veementemente e procura defendê-lo.

Assim, ainda que a indução não seja justificável em termos *lógicos*, é pelo menos *psicologicamente* justificável. Ainda que as experiências passada ou imediata não constituam condições suficientes para aduzir *necessariamente* conclusões acerca de factos gerais ou futuros, é inegável que aquelas criam determinados *hábitos* que conduzem os sujeitos a formularem expetativas com base nessas experiências. O *hábito* ou *costume* de percecionar, repetidamente, relações de sucessão ou contiguidade entre objetos constitui a base psicológica da indução. É esta base que permite esperar da natureza certas uniformidades ou regularidades, como por exemplo formar a convicção de que o sol nascerá amanhã, com base no facto de que sempre nasceu até hoje. A experiência da repetição de certo modo “imprime” no espírito essa regularidade, suscitando uma expetativa em relação ao futuro. Todavia, entre a premissa “O sol nasceu todos os dias até hoje.” e a conclusão “Amanhã o sol vai nascer”, não existe uma relação lógica. A última não se segue *necessariamente* à primeira. Trata-se, antes, de uma relação de *probabilidade*: “Se, por conseguinte, formos levados por argumentos a confiar na experiência passada e a fazer dela o padrão do nosso juízo futuro, esses argumentos devem apenas ser prováveis.” (Id.:39).

Em resumo, o problema da indução emerge quando surge a dificuldade em justificar a relação<sup>52</sup> entre as premissas e a conclusão num raciocínio indutivo, dado que entre estas não existe uma relação de necessidade lógica, e a experiência de factos

---

<sup>52</sup> Eis, em resumo, o que diz Hume acerca desta relação: “Atrever-me-ei a afirmar, como uma proposição geral que não admite exceção, que o conhecimento desta relação não é, em circunstância alguma, obtido por raciocínios a priori, mas deriva inteiramente da experiência, ao descobrirmos que alguns objectos particulares se combinam constantemente uns com os outros. Apresente-se um objeto a um homem de razão e capacidades naturais muito fortes; se esse objeto for para ele inteiramente novo, não será capaz, mediante o mais rigoroso exame das suas qualidades sensíveis, de descobrir qualquer das suas causas e efeitos.” (1989:33)



particulares não parece constituir razão suficiente para fazer previsões ou formular leis necessárias acerca dos fenómenos. O mesmo é dizer que o “salto” do observado para o inobservado não é racionalmente justificável, pelo que todas as conclusões que digam respeito ao segundo só podem ser de carácter *contingente*. É um problema que emerge no contexto de um empirismo cético avesso ao apriorismo metafísico, e que nessa medida coloca de parte qualquer “princípio metafísico” passível de conferir necessidade às inferências indutivas.

Um autor contemporâneo que abordou e procurou resolver este problema foi Karl Popper (2003). Este concorda com o modo como Hume formula o problema, refutando a legitimidade racional da indução, mas considera a sua explicação “psicológica” francamente insatisfatória. Popper reconhece que existe um “facto psicológico” que merece explicação, nomeadamente o “...*costume ou hábito de acreditar em leis e regularidades*” (2003:68). Esta é, de certo modo, uma disposição psicológica *a priori*, pelo que não é a sucessão ou a repetição de factos ou eventos particulares que “imprime” no espírito a regularidade e gera a expectativa, tal como defendia Hume. Dito de outro modo, a regularidade não é *induzida* a partir do hábito regular de perceber eventos semelhantes. Pelo contrário, Popper defende que a regularidade é antes *imposta* por nós aos factos: “...em vez de esperar passivamente que as repetições nos imprimam ou imponham padrões de regularidade, somos nós quem activamente tentar impor essa regularidade ao mundo.” (Id.:72)

A grande questão, tal como Popper a coloca (reformulando o problema da indução de Hume) é a seguinte: como é que obtemos realmente o nosso conhecimento enquanto facto psicológico, se a indução é um método logicamente inválido e racionalmente injustificável? (cf. 2003:71) Porque, de facto, este método apesar de logicamente inválido parece, ainda assim, funcionar, sobretudo no que diz respeito ao conhecimento científico. Como é isto possível? Há duas respostas possíveis a esta questão, segundo Popper (cf. *Id.,ibid.*): 1) o conhecimento a que chamamos “indutivo” tem origem, afinal, num processo não indutivo (um processo, portanto, “racional”); 2) o conhecimento indutivo, ainda que injustificável racionalmente e logicamente inválido, é justificável pela repetição e pelo hábito. Isto reduz todo o conhecimento indutivo (inclusive o científico!) ao mero “senso-comum”, sem lhe conferir nenhum tipo racionalidade ou rigor específico. Minada a legitimidade do método indutivo, a ciência perderia toda a sua “positividade” e legitimidade racional.

Comecemos pelo segundo ponto, precisamente o caminho escolhido por Hume. Se, num primeiro momento, este refutou a teoria lógica da indução, num segundo momento, reintroduziu-a com uma legitimidade renovada sob a capa de um “facto psicológico”. É verdade que a investigação que Hume pretendeu levar a cabo era mais do âmbito descritivo do que normativo. A sua preocupação era encontrar uma explicação causal, psicológica, para um facto corrente: o da inferência indutiva ao serviço do conhecimento dos factos. Todavia, esta preocupação psicológica pode tê-lo inibido de procurar uma outra explicação, de âmbito lógico ou normativo, para a possibilidade do conhecimento indutivo (mas, todavia, sem a indução). Se a mera projecção indutiva, com base no hábito forjado pela experiência da repetição de eventos análogos, carece de fundamento lógico, haverá algum modo de lhe fornecer esse fundamento? De acordo com Popper, existe uma possibilidade que está relacionada com o primeiro ponto. Mas, para levar a cabo essa solução, é necessário inverter os dados da teoria de Hume:

Em lugar de explicar a nossa propensão para esperar padrões de regularidade como resultado da repetição, propus explicar a repetição-para-nós como resultado dessa nossa propensão para esperar e procurar padrões de regularidade. (*Id.*:72).

Isto significa que as expectativas de regularidade, tais como aquelas que nos levam a esperar o nascimento do sol amanhã, ou a formular crenças gerais tais como “A relva é verde” ou “O fogo queima”, não são formadas *passivamente* com base estritamente na experiência passada ou imediata de factos particulares. Se assim fosse, não haveria como justificar racionalmente a formação destas crenças que ultrapassam a experiência imediata, e estaríamos sempre, de certo modo, expostos à contingência, sem que a experiência pudesse ser uma mais-valia prática para a vida humana. Se algumas destas crenças são *úteis*, é porque somos capazes de eliminar as crenças mais frágeis ou mal fundamentadas, mas também de propor outras mais sólidas. Isto pode aplicar-se tanto às crenças do “senso-comum”, como ao conhecimento científico. Tal como escreve Popper,

Tentamos descobrir similaridades no mundo e interpretá-lo em termos de leis por nós inventadas. Sem esperar por premissas, saltamos para as conclusões – que poderão ter de ser abandonadas mais tarde, caso a observação demonstre que estavam erradas. (*Id., ibid.*)

Existe, portanto, uma racionalidade neste processo, que urge resgatar e compreender. Trata-se, como não é difícil de adivinhar, da teoria do “ensaio e erro”, de *conjetura e refutação*, tão caro a Popper. Uma crença, lei ou teoria geral não resulta de um processo de generalização indutiva ou previsão, com base em factos particulares observados. Não se pode *induzir* a verdade de uma lei ou teoria geral, pois em termos lógicos a indução não é justificável. O único processo lógico justificável consiste em *deduzir* a falsidade de uma lei ou teoria geral, com base em observações de factos particulares (tal como já foi referido no ponto 2.2.5, relativamente ao racionalismo “crítico” de Popper)

Vejamos, em resumo, a forma como Popper formula o problema da indução e procura resolvê-lo. O filósofo considera que este problema emerge de três pressupostos fundamentais que parecem colidir entre si (cf. *Id.*:83). São eles: a) É impossível justificar uma lei pelo recurso à experiência dado que aquela transcende a experiência (tal como Hume “descobriu”); b) A ciência propõe e usa leis permanentemente, “em todo o lado e a toda a hora”; c) Só a experiência e a observação podem decidir da aceitação ou rejeição dos enunciados científicos, incluindo leis e teorias.

Num esforço de “salvar” a indução, alguns pensadores propõem-se abandonar o ponto c) em nome de um “princípio metafísico”. Não é, certamente, o caso de Hume, que como já vimos não foi capaz de resolver o problema satisfatoriamente. Este hipotético “princípio metafísico”, tal como foi defendido por alguns pensadores<sup>53</sup>, parece assegurar a necessidade lógica das conclusões que resultam de raciocínios indutivos. Trata-se, naturalmente, de um pressuposto racionalista que Popper considera que nada resolve<sup>54</sup>. Para o filósofo, é perfeitamente possível conciliar os três pressupostos anteriormente enunciados, sem ser necessário abandonar nenhum deles, de forma a resolver o problema da indução. Para tal, basta admitir que as leis científicas não são “verdades”, mas *conjeturas*, meras hipóteses aceites *experimentalmente*, com carácter provisório e não definitivo. Essas hipóteses são confrontadas com os factos, testadas experimentalmente, e nessa medida são expostas à refutação. Dependendo do resultado dos testes, elas são refutadas definitivamente, ou é renovada a sua aceitação (na terminologia de Popper, são *corroboradas* pelos factos). Isto permite salvaguardar

---

<sup>53</sup> Popper refere-se a Kant, Niels Born e Bertrand Russel (cf. *Id.*:83)

<sup>54</sup> Referindo-se ao “princípio metafísico” proposto por Niels Born, o “pai” da física quântica: “Confrontado com esta colisão [entre os três pressupostos] Born abandona c) o princípio do empirismo (...) em favor daquilo que designa por “princípio metafísico” – um princípio metafísico que ele não tenta sequer formular; que descreve vagamente como “código ou regra profissional”; e do qual não vi nunca uma formulação que parecesse sequer prometedora, e que não fosse claramente insustentável.” (*Id.*:83)

perfeitamente o pressuposto c) do empirismo, e conciliá-lo com o a). Uma lei não é “justificada”, ou seja, não é jamais provada pelos factos particulares de onde foi “induzida”. Ela é aceite experimentalmente, ou seja, é *proposta*, mas só se pode renovar a sua aceitação enquanto esta for capaz de resistir aos testes a que for sujeita. Para tal, é necessário confronto com os factos e com a experiência. Tal como escreve Popper, “Não existe uma indução psicológica, tal como não existe uma indução lógica. *Só a falsidade da teoria pode ser inferida das provas empíricas, e essa inferência é puramente dedutiva [sic].*” (*Id., ibid.*)

Por fim, fica resolvido (segundo Popper) o problema da indução formulado originalmente por Hume. O facto de uma lei ou teoria não poder ser inferida conclusivamente a partir de observações ou factos particulares, não impede que esta possa ser refutada conclusivamente com base em observações e factos particulares.

### **3.3. O problema da justificação epistémica**

Quando somos chamados a dar razões para justificar uma determinada crença que temos, o que nos é pedido é que coloquemos em evidência a estrutura racional que a torna credível e inteligível. É-nos pedido que evidenciemos a crença ou conjunto de crenças que fazem parte da estrutura racional que justifica a nossa crença. Dito de outra forma, é-nos pedido que *provemos* a verdade da nossa crença, ou, dada a impossibilidade de a provarmos, que demonstremos pelo menos a sua plausibilidade.

O processo de justificação implica sempre o recurso a outras crenças. O problema da justificação epistémica é o problema de como se relacionam e estruturam as nossas crenças, se de um modo hierárquico e unidirecional (baseado em diferentes estatutos epistémicos), ou de um modo mais igualitário baseado em correlações entre crenças que se justificam mutuamente. Existem crenças que parecem não carecer de qualquer justificação para além delas próprias e do seu conteúdo proposicional. São crenças aparentemente “auto-evidentes” ou “auto-justificadas”, cuja evidência é tão luminosa e distinta que o facto de estarem justificadas parece implicar, simultaneamente, que são verdadeiras. Este tipo de crenças parece ter um estatuto epistémico superior ao de outras crenças e, inclusive, servirem elas próprias de critério último de justificação (e também de *verificação*) para quaisquer outras crenças delas derivadas. A esta teoria acerca da estrutura e relação hierárquica entre crenças designa-se comumente por

*fundacionalismo*. Por outro lado, uma outra teoria da justificação epistémica defende que não existe propriamente uma hierarquia entre crenças baseada no pressuposto de que algumas estão mais próximas da “verdade” do que outras, ou são mais “evidentes”. Não é, portanto, por referência a crenças mais fundamentais ou “básicas” que uma crença é justificada, mas pelo modo como integra um corpo *coerente* de outras crenças. A relação deixa de ser hierárquica e unidirecional – como no fundacionalismo –, e passa a ser igualitária e baseada na reciprocidade. O critério de justificação deixa, portanto, de ser um conjunto de crenças básicas, infalíveis e insofismáveis, mas a coerência no contexto de um corpo ou “rede” de crenças correlacionadas e mutuamente sustentadas. Esta teoria epistémica da justificação designa-se por *coerentismo*.

O problema da justificação é basicamente um problema normativo ou avaliativo. Nesse sentido, o que se pretende é estabelecer um ou mais critérios objetivos que permitam avaliar a justificabilidade (*justifiedness*) de crenças, ou de um tipo muito específico de crenças ou de métodos conducentes à formação de crenças (por exemplo, em termos conhecimento científico). No entanto, pode também fazer-se uma abordagem mais descritiva do problema, no sentido de se estabelecerem regras ou “condições substantivas” (cf. Goldman, 2000) para que se possa dizer que uma crença está justificada, não para que estas sirvam de critério epistemológico normativo para a formação de crenças, mas para que se estabeleça um quadro teórico de racionalidade que explique o processo racional de justificação de crenças mais comuns (cf. Goldman, 1986: 58-80)<sup>55</sup>.

Aqui, todavia, abordarei mais aprofundadamente as perspetivas tradicionais já referidas (fundacionalismo e coerentismo), e farei breve referência a uma perspetiva que pretende superar a dicotomia fundacionalismo/coerentismo: o *funderentismo*.

### 3.3.1. Fundacionalismo

---

<sup>55</sup> Um exemplo desta abordagem epistemológica ao problema da justificação é o das regras-J propostas por Alvin Goldman. No capítulo quarto da obra *Epistemology and Cognition* (1986), intitulado *Justification: A Rule Framework*, o autor escreve o seguinte: “Falar de regras sugere imediatamente uma conceção regulativa de avaliação [epistémica, entenda-se]: uma tentativa para oferecer um conjunto de critérios, guias de decisão, ou receitas, para fazer escolhas doxásticas. Porém, as regras que irei abordar e discutir não devem ser entendidas como regras para a direção do intelecto. Um sujeito não tem sequer de compreender as regras, e mesmo que o consiga, não é obrigado a aplicá-las no processo de formação de crenças.” (p. 59, tradução nossa)

O Fundacionalismo estabelece uma distinção entre crenças básicas (ou fundacionais) e crenças derivadas. As crenças básicas têm um estatuto epistémico superior, ou seja, são dotadas de um grau superior de evidência, certeza e infalibilidade, de tal forma que não necessitam de nenhuma outra crença mais fundamental para estarem justificadas. São muitas vezes consideradas “auto-justificadas” ou “auto-evidentes”, de tal modo que, se somos capazes de compreendê-las, somos de imediato racionalmente coagidos a crê-las. Negá-las ou defender a sua falsidade seria simplesmente irracional. Ora, as crenças derivadas só são justificadas, em última análise, por estarem assentes ou fundadas em crenças básicas. Estas podem ser de carácter lógico ou matemático (com os princípios lógicos da não contradição ou da identidade), mas também de carácter empírico ou factual (como as crenças baseadas na experiência ou percepção interna ou externa). A relação estabelecida entre as crenças básicas e derivadas é inferencial, sendo que estas últimas decorrem das primeiras, e por isso são também designadas por *crenças inferenciais*. Já as crenças básicas são *não inferenciais*, pois não decorrem de nenhuma outra crença mais fundamental.

Ora, o principal argumento a favor do fundacionalismo (conhecido por *argumento da regressão infinita da justificação*<sup>56</sup>) diz o seguinte: se não existissem crenças básicas, não inferenciais, nenhuma crença derivada estaria alguma vez justificada, dado que jamais encontraria uma base segura, fundacional. Nenhuma espécie de crença poderia jamais ser provada ou adquirir um estatuto de rigor e certeza, dado que não seria possível estabelecer critérios últimos de justificação e verdade isentos de dúvida. Estaríamos condenados a uma “regressão infinita da justificação”, o que significa que para cada crença teria sempre de se encontrar uma outra crença mais fundamental passível de a justificar, e por aí fora até ao infinito. Se este processo não tivesse fim e não se encontrasse uma base segura isenta ela própria de ulterior justificação, nenhum conhecimento alguma vez seria possível, e o ceticismo prevaleceria. Seria o desmoronar do “castelo de cartas” do conhecimento, por carência de alicerces seguros.

Podemos ver o fundacionalismo como um projeto de investigação que procura responder ao ceticismo. Por um lado, podemos entendê-lo como um projeto epistemológico geral cujo propósito é o de provar que a certeza é possível, pelo menos em certo grau. Um projeto epistemológico capaz de demonstrar que, no meio de toda a

---

<sup>56</sup> Este argumento tem sido recorrentemente utilizado ao longo da história da filosofia, e não exclusivamente no âmbito epistemológico (cf. Soares, 2004:46, ver também nota de rodapé nº4).

dúvida e de todo o nevoeiro cético, é possível conhecer alguma coisa de forma clara e distinta. Esse “alguma coisa” que é possível conhecer, dada a sua clareza e evidência, poderá eventualmente servir de critério para futuras investigações, ou como base ou alicerce à construção do edifício do conhecimento. Trata-se da busca por uma “filosofia primeira”, uma “metafísica” com critérios de justificação e verdade próprios, passível de auto-correção, auto-justificação e auto-verificação. Terá sido, em grande medida, o propósito de um Descartes.

Por outro lado, podemos entendê-lo como uma forma de responder à questão cética “Como sabemos aquilo que sabemos?”, que nos obriga a um mergulho profundo nas razões que temos (ou não temos) para acreditar naquilo em que acreditamos. Assim, e na perspectiva fundacionalista, o melhor critério para avaliar a pertinência de cada uma das nossas crenças e convicções será o de compreender e avaliar os pressupostos em que estas assentam. A visão cética é a de que este é um projeto inglório e condenado ao fracasso, dado que é sempre possível questionar até os pressupostos mais fundamentais em que assentam as nossas crenças mais comuns (como, por exemplo, a crença na existência do mundo exterior). Pelo contrário, a perspectiva fundacionalista defende que é possível levar a investigação ao seu término com sucesso, dado que existem de facto certos pressupostos básicos que resistem à dúvida, e que se forem encontrados numa investigação retrospectiva deste tipo permitem-nos pronunciar um sólido veredito acerca da verdade ou falsidade das nossas crenças mais comuns<sup>57</sup>.

Alguns autores contemporâneos (cf. Audi, 1993; Haack, 1995) estabelecem a distinção entre um fundacionalismo “fraco” ou “moderado”, e um fundacionalismo “forte” mais próximo do fundacionalismo clássico. A diferença reside essencialmente no tipo de crenças básicas consideradas, bem como no seu grau de infalibilidade, incorrigibilidade, evidência ou capacidade de “auto-justificação”. Tal como escreve um desses autores,

A versão forte [do fundacionalismo] sustenta que as crenças básicas estão plenamente justificadas independentemente de qualquer outra crença; versões mais fracas sustentam que aquelas estão justificadas apenas em *prima facie*<sup>58</sup> [à primeira vista ou até prova em contrário], mas são refutáveis. (Haack, 1995:16, tradução e itálico nossos).

---

<sup>57</sup> Será, também, necessário que os processos de inferência que ligam crenças básicas a crenças derivadas sejam válidos do ponto de vista lógico. Hoje, todavia, fala-se também em processos cognitivos “fiáveis”, que são mais do âmbito psicológico do que lógico.

<sup>58</sup> Optamos por manter o original da expressão latina na tradução.

Exemplos de crenças básicas, respeitantes à versão moderada ou “fraca”, são todas aquelas que não estão isentas da possibilidade de erro, tais como crenças percetivas, ou as que têm origem na memória ou no testemunho<sup>59</sup>. Não se deve negar que muitas dessas crenças podem ser entendidas como “básicas”, ainda que não sejam tão infalíveis e evidentes como os princípios lógicos ou os axiomas matemáticos.

Por vezes o argumento da falibilidade das crenças básicas pode ser levado ao ponto de ser visto como um argumento contra o fundacionalismo no seu todo. O facto de não existirem crenças infalíveis, livres de revisão e correção, parece mostrar, para os defensores do ceticismo, que a construção fundacional e “positiva” do conhecimento é uma empresa impossível. Perante isto, podem tomar-se quatro caminhos: 1) a resignação cética; 2) a defesa de um fundacionalismo moderado como o já referido; 3) a negação do carácter justificador/verificador das crenças fundacionais, opondo uma perspectiva falsificacionista do conhecimento<sup>60</sup>; 4) a revisão completa da estrutura de justificação e consequente formulação de um modo de justificação epistémica distinto. Se tomarmos o quarto caminho, podemos negar o carácter simultaneamente justificador e verificador das crenças não-inferenciais do fundacionalismo clássico, e propor um outro critério de justificação que dissolva as diferenças de estatuto epistémico, colocando todas as crenças ao mesmo nível e mutualizando o processo de justificação. É o que faz o *coerentismo*, a teoria de justificação epistémica que analisaremos de seguida.

### 3.3.2. Coerentismo

O Coerentismo é uma teoria de justificação epistémica que propõe como único critério de justificação válido a solidez da integração de uma crença num corpo coerente

---

<sup>59</sup> Vejamos o seguinte exemplo (cf. Fumerton, 2010): creio justificadamente que Júlio César foi o primeiro imperador romano assassinado, com base nos inúmeros estudos dos historiadores que li e nos documentários a que assisti. Creio justificadamente que esses estudos e documentários descrevem fidedignamente os acontecimentos históricos. Por sua vez, esta segunda crença assenta numa outra mais fundamental: a de que o trabalho dos historiadores é geralmente credível e cientificamente rigoroso e sustentado. Diríamos, portanto, que a minha crença acerca de Júlio César está justificada, em última análise, pela crença básica de que o trabalho dos historiadores é sério e credível. Muitas das nossas crenças mais comuns baseiam-se em pressupostos deste tipo que aceitamos como “básicos” e evidentes, sem nos determos muito tempo a pensar se estarão de facto bem fundamentados ou não.

<sup>60</sup> Ver falsificacionismo popperiano (“Racionalismo crítico”, ponto 3.2.3).



e consistente de outras crenças que se sustentam mutuamente. Dito de outro modo, uma crença só está devidamente justificada quanto integra de forma consistente um corpo coerente de crenças. Suponhamos que temos, por exemplo, uma teoria científica, que pretende explicar um conjunto aparentemente desconexo de fenómenos naturais, tais como os sismos e a atividade vulcânica. Se essa teoria for capaz de explicar esses fenómenos aparentemente distintos, conferindo-lhes uma certa racionalidade no contexto de uma estrutura teórico-sistemática, significa que é possível explicá-los (e, portanto, justificá-los) à luz da relação que estabelecem com outras crenças coerentemente relacionadas. Essa coerência é, de facto, uma forma de racionalidade capaz de transformar fenómenos desconhecidos, inexplicados e aparentemente desconexos, em *factos*<sup>61</sup>. Por factos, entendo fenómenos explicáveis ou, dito de outro modo, “racionalizáveis” (em termos de causas, efeitos, implicações, etc.), no contexto mais global da teoria explicativa em que se inserem<sup>62</sup>. Dito de outra forma, cada crença só encontra a sua justificação no contexto de um corpo global de crenças, estruturado de modo a que cada uma delas contribua para a coerência e consistência do todo, e em que o todo, por sua vez, contribui para a coerência e consistência de cada uma das suas partes.

No coerentismo não é possível falar em “crenças básicas”, nem de tipo lógico nem de tipo empírico. Mesmo uma crença percetiva tão simples como “Este papel à minha frente é branco”, que tenha origem na experiência imediata, não pode ser entendida como básica, infalível e evidente por si mesma. A razão é que a formulação de uma crença deste tipo não implica uma “apreensão direta do dado”, mas a interpretação. Nenhuma percepção ou experiência imediata é, a bem dizer, infalível ou incorrigível, e nessa medida não pode servir como crença básica “auto-justificada”. É este “mito do dado” que o coerentismo coloca em causa, e no qual assenta o fundacionalismo empírico. Dizer “Este papel à minha frente é branco” implica saber previamente o que é o papel e o que é a brancura, o que implica por sua vez uma *teoria*, ou seja, uma conceção prévia acerca da natureza do papel e da própria “brancura”, que

---

<sup>61</sup> Tal como escreve Bachelard, “...os factos encadeiam-se tanto mais solidariamente quanto mais implicados estão numa rede de razões. É pelo encadeamento, concebido racionalmente, que os factos heteróclitos recebem o seu estatuto de factos científicos. *Que a Terra gira é, pois, uma ideia antes de ser um facto.*” (Bachelard, 1981: 35, itálico nosso)

<sup>62</sup> Um corpo de crenças pode ter coerência interna (como uma teoria, por exemplo), e não ter nenhuma correspondência com a realidade que procura descrever ou explicar. Melhor dito, o critério da coerência pode ser um bom critério de justificação, e não necessariamente um bom critério de verdade.

condiciona inevitavelmente a própria observação<sup>63</sup>. Um outro exemplo é o da proposição “Ele tocou no fio eléctrico e apanhou um choque”, que implica o conhecimento prévio do fenómeno da electricidade e dos riscos inerentes à sua manipulação. Não existe, portanto, observação “pura” ou “neutra”, absolutamente objetiva e infalível<sup>64</sup>.

Recorrendo a um outro argumento<sup>65</sup>, é possível defender que os conceitos de “papel”, de “brancura”, “objeto” ou “cor” têm origem, direta ou indiretamente, na experiência passada, o que significa que não poderíamos deixar de interpretar as nossas percepções à luz dessa experiência, como se a cada objeto ou aspeto particular novo que observássemos fôssemos levados a estabelecer uma comparação com algo já anteriormente visto. O que isto significa é que se perante a crença “Este papel é branco” colocássemos a nós próprios a questão “Que justificação tenho para acreditar que este papel é branco?”, em vez da resposta essencialmente circular “Este papel é branco pois *é assim que o vejo*”, teríamos de responder algo do género “Este papel é branco pois possui todas as características dos objetos brancos que já vi no passado.”, ou, “A cor deste papel tem todas as características com que normalmente a cor branca aparece.”

Uma outra crítica coerentista à noção fundacionalista de “crença empírica básica”, é a de que uma experiência, tenha ela origem na introspeção dos estados mentais subjetivos ou na experiência sensorial, não tem valor lógico. Uma experiência é meramente *experienciada* subjetivamente, e como tal não tem valor de verdade, nem se pode relacionar logicamente com outras proposições. Assim sendo, uma dada experiência, por si mesma, não pode servir de base fundacional a uma estrutura de crenças empíricas inferenciais ou derivadas. Só uma proposição pode fazê-lo, pois só proposições podem relacionar-se logicamente com outras proposições (e só proposições

---

<sup>63</sup> Aqui vale a pena recordar o argumento de Popper de que todo o facto observacional ou empírico está “impregnado de teoria” (ver ponto 2.2.3., Racionalismo “crítico”, nota de rodapé nº28)

<sup>64</sup> Tal como escreve Warburton, “O cientista tem de exprimir observações particulares numa linguagem. No entanto, a linguagem que o cientista usa para exprimir estes enunciados observacionais tem sempre pressupostos teóricos associados. Um enunciado observacional completamente neutro é coisa que não existe: os enunciados observacionais estão «teoricamente subordinados».” (1998:171)

<sup>65</sup> Este argumento foi proposto originalmente por Reichenbach (cf. Chisholm, 1964:114-115). De acordo com este filósofo, uma crença empírica dita “básica” não pode ser descrita exclusivamente por referência ao dado, à experiência imediata, pois esta é vazia de qualquer espécie de conteúdo semântico. A descrição de um facto empírico é sempre feita com base no que já se conhece, e nessa medida só se pode justificar uma dada asserção ou proposição acerca do facto imediato com base no recurso à memória ou experiência passada. Algo “é” porque “parece ser” semelhante a algo já antes visto. Por isso se chama aquilo que se vê “papel”, ou “árvore”, e se lhe imputa características como “branco” ou “alto”, sempre por referência ao que já foi visto. Isto não nega que tenhamos experiências “básicas”, de carácter sensorio ou percetivo, mas apenas que possamos formular crenças básicas, infalíveis e “auto-justificadas” com base nessas experiências. Experiências básicas, só por si mesmas, não adquirem o estatuto de crenças sem um processo prévio de concetualização.

têm valor de verdade). Todavia, proposições são *interpretações*, o que significa que são falíveis, e portanto são precárias e corrigíveis, o que significa que o seu estatuto de “crenças básicas” é altamente questionável. De acordo com o coerentismo, isto significa que a experiência não é relevante para a justificação de crenças empíricas, o que reforça o critério da coerência interna como o único critério de justificação válido<sup>66</sup>.

Como já foi referido anteriormente, o coerentismo (pelo menos na sua versão “forte”) dissolve a distinção hierárquica de estatuto epistémico entre crenças. Todas se encontram ao mesmo nível e contribuem de forma igual para a coerência do conjunto e de cada uma das crenças particulares. Uma analogia que se pode estabelecer é com uma estrutura reticular ou “rede”, na qual cada um dos seus elementos constituintes contribui para a sustentação do conjunto, e o conjunto para a sustentação das partes. Esta estrutura como que “paira” sobre um abismo epistémico, dado que nenhuma das suas partes necessita de uma base fundacional onde assentar. Uma outra analogia que podemos estabelecer é a de uma estrutura molecular complexa, como um polímero ou até uma estrutura de carbono tão resistente como aquela que constitui o diamante. A resistência do diamante assenta precisamente na consistência da estrutura de átomos de carbono que o compõe, em que nenhum elemento assume nenhuma espécie de hegemonia fundacional, nem é tão indispensável que a sua extração ameace a solidez estrutural do conjunto. No entanto, dado o elevado nível de interdependência das partes, a mais pequena imprecisão (no caso de um corpo de crenças, contradição) ameaça toda a consistência do conjunto.

Ao contrário do fundacionalismo, não existem “traves-mestras”, ou “alicerces” que constituam a base fundacional de uma estrutura inferencial de sentido único. Enquanto no fundacionalismo o processo de justificação implica um mergulho nas razões profundas e fundamentais de uma crença, no coerentismo trata-se antes da capacidade para “contemplar” o todo, a racionalidade e coerência de um conjunto, a *big picture* que confere credibilidade e sustentação às crenças particulares. O fundacionalismo é unidirecional, dado que a justificação se faz apenas num sentido. O

---

<sup>66</sup> Isto pressupõe que a justificação é de carácter estritamente lógico, e não causal. Uma crença pode ser “causada” por uma dada experiência sensorial, como quando perceciono a televisão à minha frente e formo a crença de que a televisão existe. Todavia, uma coisa é a minha experiência sensorial subjetiva que eu legitimamente considero ser a causa da minha crença. Outra coisa é o *porquê* de eu considerar a minha experiência sensorial uma boa evidência para a minha crença. Nesse caso, sou chamado a justificar a minha crença na evidência sensorial recorrendo a outras crenças/proposições, e portanto estou já no domínio estritamente lógico, que é por excelência o domínio da justificação. Em última análise, a minha crença “proposicional” na existência da televisão talvez dependa exclusivamente da coerência do meu corpo de crenças, e não da minha experiência sensorial subjetiva.

coerentismo é multidirecional, dado que uma crença está justificada pelo conjunto mas contribui, ao mesmo tempo e na mesma proporção que todas as outras, para a justificação desse mesmo conjunto e, por inerência, de cada uma das crenças particulares (inclusive ela própria). Em parte, é possível afirmar que num conjunto coerente de crenças, uma dada crença particular contribui indiretamente para a sua própria justificação, ao contribuir para a sustentabilidade do conjunto. Isto sugere uma certa “auto-suficiência”, como se um corpo de crenças fosse um sistema fechado que não tivesse necessariamente de corresponder a um estado de coisas real no mundo. Como se a coerência implicasse a mera circularidade da justificação, à imagem da cobra hegeliana que morde a sua própria cauda<sup>67</sup>. A coerência interna seria bastante para assegurar a justificação de cada uma das suas crenças constituintes. Todavia, até um conjunto de crenças falsas pode ser coerente (uma fábula, um mito, a teoria heliocêntrica), o que indicia que a coerência interna não é necessariamente um critério de verdade<sup>68</sup>. Tal como escreve Haack, “...a consistência de um conjunto de crenças é manifestamente insuficiente para servir de garantia ou ser um indício da sua verdade.” (1995:26, tradução nossa)

Se este argumento estiver correto, parece abrir-se um fosso entre o carácter justificador e verificador do critério de coerência. Se não existem crenças com um estatuto epistémico superior que possam servir de critério ou de termo de comparação ou correspondência (como as crenças empíricas), então não há como *verificar* as crenças do conjunto, ou o conjunto no seu todo (isto é, se de facto for indefensável a teoria da coerência como verdade). A mera “auto-sustentabilidade” do conjunto, que implica que as crenças se sustentam mutuamente, sem “inputs” exteriores ao sistema, parece pôr de lado qualquer possibilidade de verificação. De acordo com a interessante analogia de C. I. Lewis, defender que as crenças empíricas podem ser justificadas exclusivamente com base em relações de suporte mútuo, é como defender que dois marinheiros bêbados podem sustentar-se mutuamente, apoiados exclusivamente nas costas um do outro (cf. Haack, 1995:27).

Todavia, esta parece ser uma crítica algo caricatural, como se defender o coerentismo fosse o mesmo que defender uma espécie de idealismo, completamente alheio à experiência, limitado estritamente ao critério da coerência lógica. Como se não

---

<sup>67</sup> É Sellars que recorre a esta imagem para ilustrar a pretensa circularidade do coerentismo (cf. Sellars, 1963, citado por Haack, 1995:10)

<sup>68</sup> A não ser que se defenda a teoria da coerência como verdade.

fosse possível falar em graus de justificação, e em formas de coerentismo moderado capaz de admitir critérios de corrigibilidade para além do critério da coerência, e do nivelamento – que parece absurdo – de todas as crenças como tendo exatamente o mesmo estatuto epistémico. Se cada corpo de crenças fosse um sistema fechado, limitado a sua própria coerência interna, indisposto à mudança e à revisão - na prática “cego” a qualquer mudança -, o conhecimento não teria qualquer progresso. Pode acontecer, todavia, que cada um de nós possua uma dada mundivisão, coerente nos seus próprios termos, ou uma determinada ideologia (política, religiosa ou outra), e não esteja disposto a alterar um milímetro das suas convicções. Contudo, ninguém pode deixar de incorporar progressivamente novos factos ou conhecimentos que apesar de inicialmente poderem ser considerados estranhos ou “anómalos”, podem ter o condão de alterar radicalmente um dado corpo de crenças, modificando-o ou até substituindo-o por um mais largo e abrangente, de maior eficácia explicativa. O coerentismo não limita os seus proponentes à defesa da ideologia. Se possuímos determinados princípios básicos “reguladores” da coerência, como sejam os princípios lógicos (repare-se que não falamos em princípios fundacionais), então é isso mesmo que a coerência deve ser: um critério regulador que permite, por um lado, edificar estruturas coerentes, teorias explicativas, concepções de mundo, e por outro lado avaliar a consistência de tais estruturas. Diríamos que os princípios reguladores da coerência permitem edificar a estrutura, o “esqueleto”, que assegura a coerência lógica do corpo de crenças, seja qual for o seu conteúdo empírico ou experiencial.

Contra o “ideal” da excessiva dependência mútua das crenças de uma estrutura ou corpo de crenças, os defensores do fundacionalismo mobilizam um outro argumento importante. Essa excessiva interdependência da justificação, que implica a coerência do conjunto para que cada uma das crenças particulares esteja justificada, parece à primeira vista uma força e uma importante vantagem para a solidez do corpo de crenças, mas pode também significar uma enorme fraqueza e uma grande vulnerabilidade. Pois, se existir a mais leve incoerência num corpo de crenças, tal significa, de acordo com esta concepção do coerentismo, que todo o conjunto é posto em causa, e nessa medida todas e cada uma das crenças que o constituem deixam de estar justificadas (tal como no exemplo do diamante referido anteriormente).

Em primeiro lugar, é necessário sublinhar que nenhum corpo de crenças é dotado de coerência interna plena. Todos temos as nossas concepções acerca do mundo, as nossas mundivisões e convicções, e não é raro encontrar nelas contradições internas e

crenças conflitantes. Ora, se uma ou outra contradição interna pusesse em causa toda a estrutura do nosso corpo de crenças, o conhecimento não seria de todo possível. Se não pudéssemos ter senão um conjunto desconexo, desestruturado, de crenças particulares, sem um fio condutor, não poderíamos formular nenhuma espécie de visão coerente do mundo, nem sequer de nós próprios, da nossa identidade e existência subjetiva. Neste contexto, parece mais razoável admitir que certas incoerências no seio de um dado corpo de crenças não colocam em causa todo o conjunto, do mesmo modo que as inconsistências da nossa visão do mundo, por maiores que sejam, não colocam em causa certas crenças “básicas” do tipo “O meu nome é Ruben”, “O sol brilha”, “O número da minha porta é o 335.”

Tal como escreve Soares a este respeito,

O holismo pressuposto no coerentismo forte imprime um carácter monista a todo o sistema de crenças e conhecimentos demasiado radical e insustentável. A única alternativa seria admitir que o conjunto de crenças para o qual a coerência é o critério de justificação, não é constituído por *todas* as crenças de um sujeito, mas por um subconjunto dessa totalidade. (2004:48)

Todavia, admitir a possibilidade de um coerentismo *local* seria admitir que nem todas as crenças de um sujeito podem ser justificadas exclusivamente pelo critério da coerência. Seria, neste caso, admitir que existem crenças que podem ser justificadas com base na experiência do sujeito, interna ou externa. Ora, ao admitir a relevância da experiência (e, logo, de “inputs” exteriores ao sistema coerente de crenças) para a justificação, o coerentismo forte coloca em causa um dos seus pressupostos básicos e refuta-se a si próprio. Contudo, a alternativa fundacionalista forte também não parece ser satisfatória, dado que admite exclusivamente a unidirecionalidade da justificação e ignora que as crenças estabelecem relações de sustentação mútua (de carácter estritamente lógico), e por isso não estão exclusivamente dependentes de crenças de estatuto superior (“básicas”, no caso empíricas) para a sua justificação. Dito de outro modo, as crenças estabelecem relações entre si que asseguram a sua consistência mútua, e não dependem exclusivamente da experiência e do carácter simultaneamente *justificador* e *verificador* das crenças empíricas básicas.

Perante isto, parece que não faz qualquer sentido em termos epistemológicos continuar a defender uma oposição radical entre fundacionalismo e coerentismo. Para

dar resposta às várias objeções e às dificuldades que cada uma das teorias de justificação encontra para se afirmar individualmente, parece ser urgente superar esta dicotomia. De seguida, apresentarei resumidamente os pressupostos básicos do *funderentismo*, a mais interessante e eficaz das propostas contemporâneas que visam a superação desta dicotomia tradicional.

### 3.3.3. Funderentismo

Susan Haack, a proponente original da teoria funderentista, escreve o seguinte no artigo *A Foundherentist Theory of Empirical Justification* (1999):

...precisamos de uma nova abordagem que admita a relevância da experiência para a justificação de crenças empíricas, sem contudo postular nenhuma espécie de classe privilegiada de crenças básicas ou requerer como necessário o carácter unidirecional da justificação: em suma, precisamos de uma *teoria funderentista*. (p.228, tradução e itálico nossos)

Isto significa que o funderentismo - tal como o fundacionalismo e ao contrário do coerentismo - admite a relevância da experiência para a fundamentação das crenças empíricas. Um corpo de crenças não é um sistema completamente fechado, e como tal não pode ignorar a evidência sensorial e percetiva<sup>69</sup>. Tal não significa, porém, que a evidência empírica seja fonte de “crenças básicas” com estatuto epistémico superior, e que a justificação seja um processo unidirecional, tal como rezam os pressupostos do fundacionalismo. Pelo contrário, e na linha da teoria coerentista, a justificação das crenças empíricas depende essencialmente de uma multiplicidade de relações de interdependência e suporte mútuo entre crenças.

No entanto, tal não significa que a coerência interna seja o único critério válido de justificação, nem que este seja tão rígido e exclusivista ao ponto de ignorar que muitas das crenças empíricas mais comuns emergem com uma evidência bem reveladora de um certo grau de autonomia relativamente a este critério. Significa, portanto, que as crenças empíricas parecem não estar exclusivamente dependentes de

---

<sup>69</sup> Haack dá relevância tanto à experiência sensorial externa, como à experiência interna dos estados mentais subjetivos (cf. Haack, 1999:228). Ambas são formas de evidência empírica não negligenciáveis.

um critério *lógico* da coerência para estarem justificadas. Estão, *num certo grau*, justificadas por um outro critério: qual? A resposta funderentista a esta questão é basicamente a seguinte: os coerentistas têm razão quando defendem que a experiência não pode estabelecer relações lógicas com crenças/proposições, mas tão-só relações *causais* (por exemplo, tocar num tecido rugoso e sentir a sua rugosidade *causa* a crença de que o tecido é rugoso). No entanto, este facto não implica necessariamente que a experiência não deva ser tida em conta para a justificação. Significa, isso sim, que a justificação é um conceito dúplice, não apenas *lógico* mas também *causal* (cf. *Id., ibid.*).

Neste contexto, uma crença empírica depende, para estar devidamente justificada, de dois factores: um causal (que diz respeito aos “inputs” sensoriais e à evidência empírica que dá origem à crença), e um lógico (que diz respeito às relações de suporte mútuo que a crença estabelece com outras crenças/proposições). Estes dois factores unem-se naquilo que Haack designa por “evidência” (*evidence*), que são no fundo as razões que justificam uma determinada crença. Dependendo da qualidade dessa “evidência”, uma crença estará mais ou menos justificada (Haack admite que existem graus de justificação epistémica).

Certo é que ambos os factores contribuem na mesma medida para a justificação de uma determinada crença, de um modo que será melhor compreendido se atentarmos à analogia que Haack estabelece com as palavras cruzadas. Esta analogia permite compreender melhor a estrutura funderentista da justificação, cuja principal característica é a de atribuir idêntica importância justificativa à experiência e à coerência, aos “inputs” externos e às relações lógicas entre as crenças. Com esta analogia, a filósofa americana pretende também dar uma resposta à crítica que os fundacionalistas dirigem ao coerentismo, relativa à hipotética circularidade viciosa da justificação na qual este incorre. Vejamos o modo como a autora explica esta analogia, com base nas suas próprias palavras:

É frequente os fundacionalistas basearem-se no modelo demonstrativo da matemática para conceberem o seu modelo de justificação epistémica – o que os torna naturalmente desconfiados relativamente à ideia de “suporte mútuo” - . A minha abordagem basear-se-á numa analogia com um jogo de palavras cruzadas, em cujo esquema linhas e colunas estabelecem entre si relações de suporte e dependência mútuas, que não configuram, todavia, nenhuma espécie de circularidade viciosa. Devemos entender as pistas que são fornecidas como sendo a evidência empírica [experiência sensorial,



perceptiva, etc.], e as linhas e colunas já preenchidas como sendo as razões [crenças]. A razoabilidade de uma palavra que preenche uma linha ou coluna depende simultaneamente das pistas fornecidas e das restantes palavras que a intersejam. Ora, algo de análogo se passa com uma crença empírica, que só está devidamente justificada quando razões e evidências empíricas trabalham em conjunto. (Id.:230, tradução nossa)

A imagem da cobra hegeliana com a cauda na boca (metáfora da circularidade viciosa frequentemente associada ao coerentismo) é substituída pela imagem do “puzzle”. Uma crença empírica está tanto mais justificada quanto melhores forem as razões que a sustentam, tanto ao nível da coerência lógica como da qualidade da evidência empírica. Uma teoria científica permite, por exemplo, prever que reunidas as condições certas de temperatura e pressão atmosférica, a água de uma panela atingirá o ponto de ebulição aos 100° Célsius. Este grau de previsão é possível dado que a teoria que a sustenta possui um elevado grau explicativo, ou seja, está organizada numa trama coerente de razões (cálculos matemáticos, evidência observacional, experimental, etc.) que tornam bastante credível a crença empírica geral “A água entra em ebulição aos 100° Célsius, reunidas as condições certas de temperatura e pressão atmosférica.” Todavia, a teoria está sempre aberta a “inputs” externos que podem simplesmente refutá-la, ou, por outro lado, reforçá-la.

Do mesmo modo, a teoria da relatividade previa que corpos estelares com massa suficientemente grande eram capazes de afetar a trajetória da luz no espaço, dado que a sua massa provocava uma deformação no tecido espaço-temporal. Baseava-se, em parte, em cálculos matemáticos complexos, e na evidência empírica disponível relativamente aos efeitos da gravidade (bastante limitados e reduzidos à época, diga-se de passagem). Todavia, esta previsão revelou-se correta, quando em 1919, durante um eclipse solar, foi possível observar diretamente o fenómeno de deflexão da luz de uma estrela pela massa do sol. A observação deste fenómeno (evidência empírica) reforçou a teoria e, por inerência, o seu carácter explicativo. Tornou-a mais consistente, reforçando o pressuposto explicativo fundamental relativo aos efeitos da massa dos corpos celestes no tecido espaço-temporal. Isto sugere que, quase em simultâneo, a explicação do próprio fenómeno previsto (a deflexão da luz da estrela pelo sol) saiu reforçada, como se a *explicação* e o *explicado* pudessem estabelecer uma relação de suporte mútuo, de tipo bidirecional. O explicado reforça a explicação, e a explicação reforça o explicado.

De acordo com Quine e Ullian (que Haack cita como que para dar o exemplo de uma proposta proto-funderentista) isto é mesmo possível:

...a explicação e aquilo que é explicado podem reforçar-se mutuamente. Algo que supomos ser verdade pode tornar-se mais credível se pudermos pensar em algo que o explique, e vice-versa: uma explicação ganha credibilidade se contribui para explicar algo que supomos ser verdade. (Quine e Ullian, 1978, citados por Haack, 1995:73, tradução nossa)

Tal como na analogia das palavras cruzadas, as pistas fornecidas são frequentemente enigmáticas. Só depois de várias tentativas de interpretação, e do recurso à interseção de outras palavras já descobertas, é possível muitas vezes descobrir as palavras exatas a que essas pistas se referem. Todavia, assim que uma palavra é descoberta, o sentido da pista correspondente torna-se evidente. A pista (evidência empírica) contribui para a descoberta de uma nova palavra, e a nova palavra descoberta dá sentido (explica) a pista correspondente. Por sua vez, a pista já devidamente explicada reforça a certeza na palavra descoberta correspondente. Simultaneamente, a descoberta de uma palavra abre caminho à descoberta de outras, dado que todas se inserem num sistema coerente de interdependências e correlações. O facto de uma ou mais palavras contribuírem eficazmente na descoberta de outras palavras, reforça, por sua vez, a probabilidade das primeiras estarem certas. Esta parece ser uma analogia interessante e profícua para ilustrar a estrutura funderentista da justificação, ainda que tenha sido aqui explanada de um modo bastante superficial e sumário.

Em síntese, o funderentismo pode ser resumido aos dois tópicos seguintes (cf. Soares, 2004: 52-53):

1. A experiência do sujeito é relevante para a justificação das crenças empíricas (contornando uma das dificuldades do coerentismo que dispensa qualquer recurso à experiência); não é, todavia, necessário assegurar um conjunto básico de crenças justificadas exclusivamente com base na experiência (o que evita as dificuldades do fundacionalismo para encontrar esse tipo de crenças imediatamente fundadas em dados exclusivamente empíricos).
2. O processo de justificação não é exclusivamente direccionado das crenças derivadas para um só tipo de crenças básicas, mas envolve múltiplas e

interpenetrantes relações de apoio mútuo (o que confere ao conjunto de crenças um certo caráter sistemático, tendo em conta o critério da coerência interna).

A teoria funderentista oferece, de facto, uma saída sensata para o dilema epistemológico tradicional fundacionalismo/coerentismo, permitindo compreender de um modo mais razoável e próximo da verdade a racionalidade do processo de justificação das nossas crenças.

#### **4. Proposta de uma unidade de epistemologia baseada em eixos problemáticos**

“Seria prestar um mau serviço à filosofia limitarmo-nos a apresentar apenas as respostas, já construídas, dos filósofos aos problemas que os ocuparam. Tal seria o equivalente a ensinar um vocabulário estático, ao invés de ensinar um modo de trabalhar, uma sensibilidade, uma dinâmica. A filosofia é, fundamentalmente, um processo dinâmico, como o é todo conhecimento. Apresentá-la de outra forma é traí-la.” (Izuzkiza, 1982:41)

“Colocar um problema onde tudo parece evidente, é essa a essência do pensamento criador, tanto na ciência como nos outros domínios.” (Meyer, 1991:12)

A seguinte proposta de unidade didática terá como base o itinerário dos problemas, teorias, teses e argumentos gisado no ponto anterior. Como já foi referido na introdução, a nossa pretensão é a de delinear uma unidade programática de epistemologia que seja mais abrangente, completa e interessante do ponto de vista didático relativamente à atual abordagem do PFES. Deste modo, o propósito seria o de substituir o tema 1, “Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva”, do módulo IV do atual PFES, por uma unidade que designei por “Unidade de Epistemologia”, mais centrada nos problemas e filosoficamente mais completa, mesmo correndo o risco de ser mais dirigista.

Mais do que prescrever conteúdos específicos, o importante é que os alunos entrem em contacto com os problemas, teorias e argumentos. Na nossa proposta, os tradicionais “temas/contéudos” serão substituídos por “eixos problemáticos”. O “Percurso de Aprendizagem”, ao invés de um conjunto vago de sugestões de abordagem temática, apresentará um conjunto muito concreto de teorias e argumentos a tratar, considerados pertinentes no contexto de cada problema. O propósito é o de oferecer orientações claras para a abordagem “problemática” dos problemas, que todavia não impedem o professor de as complementar ou de as tratar do modo que considerar didaticamente mais adequado. Preferimos a clareza e a objetividade à vagueza de que padecem as atuais sugestões de “percurso de aprendizagem” do PFES. Esta vagueza pode ser perniciosa e conduzir a que as questões do conhecimento sejam tratadas ao sabor das sugestões dos manuais (muitas vezes diversas e até contraditórias entre os vários manuais) ou dos critérios nem sempre filosoficamente adequados dos professores.

Reconhecemos que, no cômputo global do PFES, a inclusão, sem mais, desta unidade de epistemologia, poderia eventualmente destoar da estrutura científica e didática das restantes unidades do programa. É óbvio que dada a diferença de paradigma didático subjacente às nossas opções quanto à unidade que agora propomos, essa “anomalia” existe. Todavia, o propósito deste trabalho não é o de fazer uma reformulação geral do PFES, mas antes uma reformulação local muito específica. Reconhecemos, contudo, que a estrutura e o paradigma que agora propomos para uma unidade de epistemologia poderia muito bem ser alargado às outras unidades programáticas, com benefício para professores e alunos. Não é este, todavia, o propósito deste trabalho.

Optamos por uma unidade com 14 aulas, e não com as habituais 12 atribuídas a cada tema. A inserção desta unidade do programa implicaria, necessariamente, a reformulação ou até supressão de outras unidades, nomeadamente ao nível do tema 3, “Temas/problema da cultura científica e tecnológica”. Faria todo o sentido, dado que o momento de problematização já não teria de ser relegado, quase exclusivamente, para este tema final, mas seria algo de permanente ao longo de todo o currículo. Ao nível, por exemplo, do tema 2, “Estatuto do conhecimento científico”, parece-nos que teria também de ser reformulado dado que as questões da objetividade e até da verificabilidade/falsificabilidade seriam já tratadas no contexto da nossa unidade de epistemologia (nomeadamente no problema da indução e no da justificação epistémica). Assim, parece-nos aceitável acrescentar aulas à nossa unidade de epistemologia, na medida em que abarca várias problemáticas.

Sem mais delongas, apresentamos a estrutura da nossa unidade de epistemologia:

### **Unidade de Epistemologia – 14 aulas**

1. **Problema da natureza ou definição do conhecimento (3 aulas)**: O que é o conhecimento? Como se define? Que condições devem ser cumpridas para que haja conhecimento?

#### **Teorias/argumentos:**

- a. A definição clássica ou tripartida do conhecimento.
- b. Os contra-exemplos de Gettier.
- c. A teoria condicional do conhecimento de Nozick (opcional).

d. O ceticismo e as suas variantes.

2. **Problema da indução (2 aulas)**: A indução é uma forma de argumento válida? É possível provar/demonstrar alguma coisa relativa ao inobservado, com base no observado?

**Teorias/argumentos:**

- a. O argumento humeano contra a indução e a ideia de conexão necessária; a solução popperiana do problema (argumento falsificacionista).

3. **Problema do mundo exterior (4 aulas)**<sup>70</sup>: Podemos estar certos da existência do mundo exterior? As nossas crenças acerca do mundo exterior têm algum fundamento?

**Teorias/argumentos:**

- a. Os argumentos cartesianos contra os sentidos, do sonho e do génio maligno (ceticismo metódico); teoria do conhecimento inato; teoria da indução/dedução (conhecimento verdadeiro enquanto logicamente necessário e universalmente válido).
- b. A tese fenomenista de Hume da indemonstrabilidade da existência do mundo exterior (que inclui a crítica humeana à ideia de causalidade/conexão necessária contra o argumento da causação exterior da percepção de Locke) (ceticismo falibilista); o “idealismo” de Berkeley; objeções empiristas ao inatismo (Locke e Hume).
- c. Argumento dos cérebros em cubas; argumento externalista da referência de Putnam (opcional).

4. **Problema das outras mentes (2 aulas)**: É possível provar que as outras pessoas têm mentes? Com base em quê, se não temos experiência direta das experiências mentais das outras pessoas?

---

<sup>70</sup> Tendo em conta a intenção de se construir uma unidade didática enxuta, não demasiado extensa, que coubesse no cronograma definido e respeitasse o princípio didático da “espiral ascendente” do concreto para o abstrato, optou-se pela introdução progressiva do tema do ceticismo e dos pressupostos básicos do racionalismo e empirismo no contexto da abordagem dos problemas concretos, ao invés de se fazer uma abordagem separada destes temas com base em conceitos e definições de valor didático muito reduzido. Consideramos que partir dos problemas para os conceitos e definições é mais favorável a uma aprendizagem que se quer significativa.

**Teorias/argumentos:**

- a. Argumento por analogia (baseado na formulação de John S. Mill); argumento concetual ou criterial; argumento da melhor explicação.

**5. Problema da justificação epistémica (3 aulas):** Há alguma crença da qual seja impossível duvidar? Qual o melhor critério para decidir em que devemos acreditar?

**Teorias/argumentos**

- a. Fundacionalismo - argumento da regressão infinita da justificação e a superação do ceticismo; Objeções: argumento da falibilidade das crenças básicas; arg. de Popper contra a noção de “facto puro”; argumento coerentista contra o valor lógico das experiências básicas (outros, como o arg. de Reichenbach contra a noção de “crença empírica básica”)
- b. Coerentismo - Objeções: argumento da clivagem entre justificação e verificação (a coerência de um corpo de crenças não é garante da sua verdade); argumento da circularidade viciosa; analogia dos marinheiros bêbados de C. Lewis (contra a tese do suporte mútuo entre crenças empíricas).
- c. Funderentismo (opcional)

**4.1. Bibliografia/Webgrafia a integrar no PFES**

Neste ponto, fazemos a necessária adenda de referências bibliográficas e webgráficas que, a nosso ver, devem integrar a bibliografia geral e específica do PFES, e que dizem respeito à unidade programática de epistemologia gisada no ponto anterior.

○ **A integrar na bibliografia geral**

SOSA, Ernest & KIM, Jaegwon (ed.), *Epistemology – An anthology*, Malden: Blackwell Publishers, 2000.

O’CONNOR, D. J. (1964), *A critical history of western philosophy*, London: McMillan.

○ **A integrar na bibliografia específica**

BACHELARD, Gaston (1981), *A Epistemologia*, trad. de Fátima Lourenço e Manuel Oliveira, Lisboa: Edições 70.

BLACKBURN, Simon (2001), *Pense*, trad. de Desidério Murcho, Lisboa: Gradiva.

CHISHOLM, Roderick (1964), “The Myth of the Given”. In Sosa, Ernest & Kim, Jaegwon (ed.), *Epistemology – An anthology* (pp. 107-119), Malden: Blackwell Publishers, 2000.

DANCY, Jonathan (1985), *Epistemologia contemporânea*, trad. de Teresa Pérez, Lisboa: Edições 70.

DESCARTES, René (1992), *Meditações sobre a filosofia primeira*, trad. de Gustavo de Fraga, Coimbra: Livraria Almedina

FRAGATA, Joaquim (1992). “Empirismo”. In *Logos. Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, vol. 4. Lisboa: Verbo, coll. 65-70.

GETTIER, Edmund (1963), “Is Justified True Belief Knowledge?” (58-59). In Sosa, Ernest & Kim, Jaegwon (ed.), *Epistemology – An anthology*, Malden: Blackwell Publishers, 2000.

GOLDMAN, Alvin (1986), *Epistemology and Cognition*, Cambridge: Harvard University Press.

GOLDMAN, Alvin (1976), “What is justified belief?”. In Sosa, Ernest & Kim, Jaegwon (ed.), *Epistemology – An anthology* (pp. 340-353), Malden: Blackwell Publishers, 2000.

HAACK, Susan (1999), “A Foundherentist Theory of Empirical Justification”. In Sosa, Ernest & Kim, Jaegwon (ed.), *Epistemology – An anthology* (pp. 226-235), Malden: Blackwell Publishers, 2000.

HAACK, Susan (1995), *Evidence and Inquiry – towards reconstruction in epistemology*, Oxford: Blackwell.

HESSEN, Johannes (1980), *Teoria do conhecimento*, trad. de António Correia, Coimbra: Arménio Amado Editora.

HETHERINGTON, Stephen (2003), *Realidade, conhecimento, filosofia*, trad. de Jorge Pinheiro, Lisboa: Instituto Piaget.

HUME, David (1989), *Investigação sobre o entendimento humano*, trad. de Artur Mourão, Lisboa: Edições 70.



HUME, David (2001), *Tratado da natureza humana*, trad. de Serafim Fontes, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LOCKE, John (1964), *An essay concerning human understanding*, Oxford: Oxford University Press.

LOCKE, John (1999), *Ensaio acerca do entendimento humano*, trad. de Eduardo Abranches Soveral, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

O'CONNOR, D. J. (1964-a). "Hume". In O'Connor, D. J., *A critical history of western philosophy* (pp. 254-274), London: McMillan.

O'CONNOR, D. J. (1964-b). "Locke". In O'Connor, D. J., *A critical history of western philosophy* (pp. 205-219), London: McMillan.

POPPER, Karl (2003), *Conjeturas e Refutações*, trad. de Benedita Bettencourt, Coimbra: Editora Livraria Almedina.

PUTNAM, Hilary (1992), *Razão, verdade e história*, trad. de António Duarte, Lisboa: Publicações Dom Quixote.

RUSSELL, Bertrand (2008), *Os problemas da Filosofia*, trad. de Desidério Murcho, Lisboa: Edições 70.

SOARES, Maria Couto (2004), *O que é o conhecimento? – introdução à epistemologia*, Porto: Campo das Letras.

○ **A integrar na webgrafia específica**<sup>71</sup>

MARKIE, Peter, "Rationalism vs. Empiricism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2013 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/sum2013/entries/rationalism-empiricism/>

MORRIS, William Edward, "David Hume", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2013 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/spr2013/entries/hume/>.

BRUECKNER, Tony, "Skepticism and Content Externalism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2012 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/spr2012/entries/skepticism-content-externalism/>.

---

<sup>71</sup> No PFES não existe propriamente uma webgrafia específica. Existe sim a referência geral a sítios da internet (como por exemplo a Stanford Encyclopedia of Philosophy [cf. PFES, 2001:46]), mas sem especificar entradas ou textos específicos. Todavia, não vemos razão para que os textos e entradas dos sítios da internet não devam ser consideradas webgrafia específica, dado que constituem um suporte científico indispensável para a compreensão dos vários problemas. Por essa razão, a seguir à bibliografia específica incluímos uma webgrafia específica a integrar no PFES.

LAU, Joe and DEUTSCH, Max, "Externalism About Mental Content", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2012 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/win2012/entries/content-externalism/>>

HYSLOP, Alec, "Other Minds", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2010 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/fall2010/entries/other-minds/>>.

FUMERTON, Richard, "Foundationalist Theories of Epistemic Justification", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2010 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/sum2010/entries/justep-foundational/>.

## 4.2. Textos sugeridos para recurso didático

### **Problema da natureza ou definição do conhecimento**

- “Aparência e Realidade”, in RUSSELL, Bertrand (2008), *Os problemas da Filosofia* (pp. 69-78), trad. de Desidério Murcho, Lisboa: Edições 70.
- SOBER, Elliot (2008), *O que é o conhecimento?*. Sítio: Crítica na rede. Acedido a 10 de setembro de 2013 em [http://criticanarede.com/fil\\_conhecimento.html](http://criticanarede.com/fil_conhecimento.html).
- “O conhecimento”, in DANCY, Jonathan (1985), *Epistemologia contemporânea* (pp. 39-44), trad. de Teresa Pérez, Lisboa: Edições 70.
- “Cepticismo”, in AIRES, Almeida, org. (2003), *Dicionário Escolar de Filosofia*. Lisboa: Plátano. Versão online: <http://www.defnarede.com/a.html>.
- “Cepticismo”, in HESSEN, Johannes (1980), *Teoria do conhecimento* (pp. 40-46), trad. de António Correia, Coimbra: Arménio Amado Editora.

### **Problema da indução**

- “Raciocínios plausíveis”, in BLACKBURN, Simon (2001), *Pense* (pp. 218-220), trad. de Desidério Murcho, Lisboa: Gradiva.
- “Problema da indução”, in Warburton, Nigel (1998), *Elementos básicos de filosofia* (pp. 172-174), trad. de Desidério Murcho, Gradiva: Lisboa.

- “Da inferência da impressão para a ideia”, in HUME, David (2001), *Tratado da natureza humana* (pp. 122-127), trad. de Serafim Fontes, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- “Dúvidas céticas acerca das operações do entendimento”, HUME, David (1989), *Investigação sobre o entendimento humano* (pp. 32-40), trad. de Artur Mourão, Lisboa: Edições 70.
- “Solução cética das dúvidas”, HUME, David (1989), *Investigação sobre o entendimento humano* (pp. 47-50), trad. de Artur Mourão, Lisboa: Edições 70.
- “Sobre a indução”, in RUSSELL, Bertrand (2008), *Os problemas da Filosofia* (pp. 119-128), trad. de Desidério Murcho, Lisboa: Edições 70.
- “Ciência: conjecturas e refutações”, in POPPER, Karl (2003), *Conjecturas e Refutações* (p.67, pp.71-72, pp.82-83), trad. de Benedita Bettencourt, Coimbra: Editora Livraria Almedina.

### **Problema do mundo exterior**

- “Como sabemos seja o que for?”, in NAGEL, Thomas (1995), *Que quer dizer tudo isto – uma iniciação à filosofia* (pp. 23-28), trad. de Teresa Marques, Lisboa: Gradiva.
- “Meditação Primeira”, in DESCARTES, René (1992), *Meditações sobre a filosofia primeira* (pp. 105-115), trad. de Gustavo de Fraga, Coimbra: Livraria Almedina.
- “Das ideias de existência e de existência exterior”, in HUME, David (2001), *Tratado da natureza humana* (pp. 101-102), trad. de Serafim Fontes, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- “Da origem das ideias”, HUME, David (1989), *Investigação sobre o entendimento humano* (pp. 24-26), trad. de Artur Mourão, Lisboa: Edições 70.
- “Mundo exterior” (em particular o texto “Cérebro numa cuba?”, pp.146-147), in Warburton, Nigel (1998), *Elementos básicos de filosofia* (pp. 139-165), trad. de Desidério Murcho, Gradiva: Lisboa.
- “Racionalismo”, in HESSEN, Johannes (1980), *Teoria do conhecimento* (pp. 60-68), trad. de António Correia, Coimbra: Arménio Amado Editora.

- “Empirismo”, in HESSEN, Johannes (1980), *Teoria do conhecimento* (pp. 68-74), trad. de António Correia, Coimbra: Arménio Amado Editora.

### **Problema das outras mentes**

- “Outras mentes”, in NAGEL, Thomas (1995), *Que quer dizer tudo isto – uma iniciação à filosofia* (pp. 23-28), trad. de Teresa Marques, Lisboa: Gradiva.
- “O empirismo e o problema das mentes alheias”, in SEARLE, John (1992) *A redescoberta da mente* (pp.98-100), trad. de Ana André, Lisboa: Instituto Piaget.
- “O problema das outras mentes”, in DANCY, Jonathan (1985), *Epistemologia contemporânea* (pp. 90-97), trad. de Teresa Pérez, Lisboa: Edições 70.

### **Problema da justificação epistémica**

- “Fundacionalismo versus coerentismo”, in SOARES, Maria Couto (2004), *O que é o conhecimento? – introdução à epistemologia* (pp. 43-53), Porto: Campo das Letras.
- “Fundacionalismo”, in AIRES, Almeida, org. (2003), *Dicionário Escolar de Filosofia*. Lisboa: Plátano. Versão online: <http://www.defnarede.com/a.html>.
- “Coerentismo”, in AIRES, Almeida, org. (2003), *Dicionário Escolar de Filosofia*. Lisboa: Plátano. Versão online: <http://www.defnarede.com/a.html>.
- “Enunciados observacionais”, in Warburton, Nigel (1998), *Elementos básicos de filosofia* (pp. 170-171), trad. de Desidério Murcho, Gradiva: Lisboa.
- “Ciência: conjeturas e refutações”, in POPPER, Karl (2003), *Conjeturas e Refutações* (p.73, sobre a observação “pura”), trad. de Benedita Bettencourt, Coimbra: Editora Livraria Almedina.
- “Ciência: problemas, objetivos, responsabilidades”, in POPPER, Karl (1999), *O Mito do Contexto: em defesa da ciência e da racionalidade* (pp.113-114, sobre a observação “pura”), trad. de Artur Mourão, Lisboa: Edições 70.

## 5. Conclusão

“Um mínimo de seriedade é, certamente, garantido pela existência dos grandes textos, mas porque é que eles são grandes, do que é que nos falam ainda? Devem estudar-se como se esta tarefa fosse evidente? Não será necessário interrogá-los e articular o que eles nos dizem em função de problemas que nos esforçamos por resolver e lhes colocar, para os quais eles seriam as respostas? Abrigamo-nos então atrás da institucionalização das soluções para justificar que é com razão que não se lhe colocam problemas.”

(Meyer, 1991:12)

O objetivo fundamental deste trabalho - o de propor uma unidade de epistemologia centrada em problemas, teorias e argumentos - foi, a nosso ver, concretizado satisfatoriamente. Reconhecemos, todavia, que se trata de uma proposta eminentemente teórica, que apesar de não deixar de estar assente, em parte, na nossa experiência enquanto docentes e estagiários, carece de ter sido devidamente testada e avaliada na sua aplicação prática em contexto de ensino-aprendizagem. Se não foi testada, pelo menos em parte, é porque não dispusemos de tempo letivo suficiente para o fazer, dado o contexto de prática profissional supervisionada em que estávamos inseridos, e cuja experiência – ainda que curta – serviu apesar de tudo de base à configuração do problema essencial que nos ocupou neste trabalho: o de formularmos uma unidade de epistemologia que ultrapassasse algumas das lacunas e incorreções que detetamos na atual abordagem epistemológica do PFES (tema 1, “Descrição da actividade cognoscitiva”), tanto ao nível científico como pedagógico-didático. Consideramos, tal como ficou patente na introdução, que esta é uma abordagem cientificamente incompleta e até, num certo ponto de vista, incorreta dos problemas do conhecimento, baseada em pressupostos filosóficos e pedagógicos desadequados ou mesmo ultrapassados – como o da possibilidade de “descrever objetivamente” ou “interpretar” o conhecimento pela via da análise fenomenológica<sup>72</sup> -, e numa proposta de abordagem de conceitos e teorias gerais (por via de uma “Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento” que privilegia o trabalho de interpretação textual) que não convocam verdadeiramente professores e alunos a uma prática efetiva

---

<sup>72</sup> Esta abordagem não é explicitamente sugerida no programa, mas parece-nos que o é implicitamente, dado que a “descrição” da “estrutura do acto de conhecer” não pode ser realizada senão pela via fenomenológica tradicional.

das competências de problematização e argumentação (que estão aliás explicitamente previstas, em teoria pelo menos, no PFES), tão importante para a filosofia enquanto trabalho/atividade de interrogação e reflexão sistemática, mais do que mera reverberação mais ou menos acrítica de “conteúdos” e “saberes”.

Como não podia deixar de ser, a nossa proposta assenta numa conceção da natureza da filosofia que está mais próxima da filosofia enquanto atividade/trabalho, do que da filosofia como um “saber”. Por esse motivo, privilegiamos uma pedagogia que promova, precisamente, o desenvolvimento progressivo da autonomia reflexiva do aluno, entendendo-o mais como um colaborador do que como um “depósito” de conteúdos, e vendo o professor mais como um “facilitador/orientador” do que como um detentor de um saber de cátedra. Privilegiamos uma dinâmica de comunicação bilateral ou multilateral, que coloque em diálogo alunos e professores, e alunos com alunos, mais do que a tradicional unilateralidade em que o professor é o único com uma palavra a dizer, e os alunos são remetidos para o papel de ouvintes passivos de uma verdade de cátedra, já construída e entendida como imutável, logo, *aproblemática*.

Quanto à natureza da filosofia, entendemo-la, não como uma disciplina fechada em si mesma, autorreferencial, desligada de outras atividades humanas como a ciência, a história, a arte (e outras), detentora exclusiva de um método e de uma racionalidade em tudo distintas de qualquer outra, mas antes, e muito singelamente, como uma atividade crítica que se dedica a postular questões, a formular problemas mais ou menos abrangentes acerca do mundo e da vida, e a procurar dar-lhes resposta de um modo sistemático, metódico e rigoroso. É, pois, essa a razão porque incluímos, na epígrafe da introdução, a frase de Popper que tão bem exprime esta visão da natureza da filosofia.

É justo, pois, que os alunos que pela primeira vez contactam com a filosofia no ensino secundário nela reconheçam uma atividade desta natureza, mais do que com “matérias” que tem de aprender, memorizar, reverberar, mas que geralmente não lhes suscitam nenhuma espécie de inquietação ou prazer em pensar. O que não significa que não devam conhecer conceitos e teorias, mas essa é uma aprendizagem que deve vir depois, e que deve ser integrada progressivamente no contexto da abordagem dos problemas, das dúvidas, dos argumentos propriamente ditos que a história da filosofia se acostumou a “engavetar” em categorias de vária ordem: racionalistas, empiristas, idealistas, cépticos, etc.

Tendo isto em vista, elaboramos uma unidade de epistemologia que tem como eixos fundamentais problemas epistemológicos, com especial relevância para os problemas céticos – indução, mundo exterior e outras mentes. Cada um destes problemas revela a natureza radical do questionamento filosófico, que não tem pejo nem pudor em colocar abertamente em causa aquilo que, à primeira vista, está imune a qualquer espécie de dúvida. Eles configuram, portanto, uma extraordinária forma de convidar os alunos a “entranharem” a natureza da atividade filosófica, depois da muito normal e saudável “estranheza” inicial. Trata-se de um “admirável mundo novo”, parafraseando Huxley, em que os alunos são convidados a entrar e a tornarem-se membros de plena cidadania, com direito e liberdade para fazerem uso da sua razão, disciplinando-a progressivamente no confronto com as suas próprias dúvidas e os seus próprios erros.

Não existe aqui nenhuma espécie de condescendência ou de promoção da irresponsabilidade e da inconsequência. A liberdade que o professor deve conferir ao aluno para expor os seus argumentos e dúvidas deve ser devidamente contrabalançada com a responsabilidade. Há regras, há um imperativo da coerência e da fundamentação rigorosa das teses que se defende. Há um apelo à consequência naquilo que se defende, e também uma negação total da passividade e da indiferença que um ensino baseado na transmissão tantas vezes promove. Não defendemos que se fique pelo momento da dúvida e do espanto. É preciso que os problemas sejam compreendidos e (re)configurados na consciência do aluno, pois só assim é possível fazer emergir a dúvida. Todavia, é preciso ir além disso. A estranheza e aparente absurdidade de um problema filosófico devem ser tomadas pelos alunos do mesmo modo que a luz do exterior é tomada pelos prisioneiros que saem da caverna: como um encandeamento passageiro, momentâneo, que dura enquanto os olhos não se desabitua da escuridão. Depois disso, é preciso fazer mais perguntas, ensaiar novas respostas, avaliar e testar criticamente argumentos e contra-argumentos.

Na aula que planeamos e que está em anexo neste trabalho, privilegiamos precisamente as estratégias/atividades de discussão/debate, sempre tendo como ponto de partida o problema principal – no caso, o do mundo exterior -, e outras questões dele derivadas. Como é óbvio, toda a aula é um acontecer, e uma planificação, por mais rigorosa que seja, está sempre dependente, para a sua operacionalização, de factores mais ou menos previsíveis, como por exemplo o tipo de turma – alunos mais atentos e interessados, menos atentos e interessados, mais curiosos e intelectualmente

preparados, etc. Na impossibilidade de testar a nossa planificação, resta-nos acreditar, com base na nossa ainda curta experiência profissional, que as estratégias seriam implementadas com sucesso e que as competências visadas seriam satisfatoriamente trabalhadas.

Por fim, devemos dizer que reconhecemos que a proposta que apresentamos neste trabalho é bastante falível e, em boa verdade, não é completamente nova<sup>73</sup>. Limitámo-nos a reformular e complementar propostas já existentes no sentido de aproximar o ensino da filosofia da natureza da própria filosofia, enquanto atividade disciplinada do pensamento.

---

<sup>73</sup> Vários autores, ao longo das últimas décadas, fizeram propostas semelhantes (cf. Izuzkiza, 1982; Boavida, 1991; Boavida, 2010; Almeida e Costa, 2002; Costa, 2003; Murcho, 2003).



## 6. Bibliografia/Webgrafia

- AUDI, Robert (1993), *The structure of the justification*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BACHELARD, Gaston (1981), *A Epistemologia*, trad. de Fátima Lourenço e Manuel Oliveira, Lisboa: Edições 70.
- BERKELEY, George (1958), *Tratado do conhecimento humano*, trad. de Vieira de Almeida, Coimbra: Atlântida.
- BLACKBURN, Simon (2001), *Pense*, trad. de Desidério Murcho, Lisboa: Gradiva.
- BOAVIDA, João (2010), *Educação filosófica – sete ensaios*, Coimbra: IUC.
- BOAVIDA, João (1991), *Filosofia – do Ser e do Ensinar*, Lisboa: INCM.
- COSTA, António Paulo (2003), “A avaliação em filosofia”, in MURCHO, Desidério (org), *Renovar o ensino da filosofia*, Lisboa: Gradiva.(pp. 69-87)
- CHISHOLM, Roderick (1964), “The Myth of the Given”. In Sosa, Ernest & Kim, Jaegwon (ed.), *Epistemology – An anthology*, Malden: Blackwell Publishers, 2000.(pp.107-119).
- DANCY, Jonathan (1990), *Epistemologia contemporânea*, trad. de Teresa Pérez, Lisboa: Edições 70.
- DESCARTES, René (1992), *Meditações sobre a filosofia primeira*, trad. de Gustavo de Fraga, Coimbra: Livraria Almedina
- FRAGATA, Joaquim (1992). “Empirismo”. In *Logos. Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, vol. 4. Lisboa: Verbo, coll. 65-70.
- GALVÃO, Pedro (2003), “Acção humana e os valores”, in MURCHO, Desidério (org), *Renovar o ensino da filosofia*, Lisboa: Gradiva.(pp. 33-39)
- GETTIER, Edmund (1963), “Is Justified True Belief Knowledge?”. In Sosa, Ernest & Kim, Jaegwon (ed.), *Epistemology – An anthology*, Malden: Blackwell Publishers, 2000.(pp.58-59)
- GOLDMAN, Alvin (1986), *Epistemology and Cognition*, Cambridge: Harvard University Press.
- GOLDMAN, Alvin (1976), “What is justified belief?”. In Sosa, Ernest & Kim, Jaegwon (ed.), *Epistemology – An anthology*, Malden: Blackwell Publishers, 2000.(pp. 340-353)
- HAACK, Susan (1999), “A Foundherentist Theory of Empirical Justification”. In Sosa, Ernest & Kim, Jaegwon (ed.), *Epistemology – An anthology*, Malden: Blackwell Publishers, 2000.(pp.226-235)
- HAACK, Susan (1995), *Evidence and Inquiry – towards reconstruction in epistemology*, Oxford: Blackwell.
- HESSEN, Johannes (1980), *Teoria do conhecimento*, trad. de António Correia, Coimbra: Arménio Amado Editora.

- HETHERINGTON, Stephen (2003), *Realidade, conhecimento, filosofia*, trad. de Jorge Pinheiro, Lisboa: Instituto Piaget.
- HUME, David (2001), *Tratado da natureza humana*, trad. de Serafim Fontes, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HUME, David (1989), *Investigação sobre o entendimento humano*, trad. de Artur Mourão, Lisboa: Edições 70.
- IZUZKIZA, Ignacio (1982), *La classe de filosofia como simulacion de la actividad filosófica*, Madrid: Ediciones Anaya.
- KANT, Immanuel (1997), *Crítica da razão pura*, trad. de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Marujão, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KENNY, Anthony (1999), *História concisa da filosofia ocidental*, trad. de Desidério Murcho *et. al*, Lisboa: Temas e debates.
- LOCKE, John (1964), *An essay concerning human understanding*, Oxford: Oxford University Press.
- MEYER, Michel (1991), *A problematologia : filosofia, ciência e linguagem*, trad. de Sandra Fitas, Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MURCHO, Desidério (2003), “As disciplinas da filosofia”, in MURCHO, Desidério (org), *Renovar o ensino da filosofia*, Lisboa: Gradiva.(pp. 89-96)
- O’CONNOR, D. J. (1964-a). “Hume”. In O’Connor, D. J., *A critical history of western philosophy*, London: McMillan.(pp. 254-274)
- O’CONNOR, D. J. (1964-b). “Locke”. In O’Connor, D. J., *A critical history of western philosophy*, London: McMillan. (pp. 205-219)
- PASCAL, Engel (2005), *Philosophie du conaissance*, France: Librairie Philosophique J. VRIN.
- POPPER, Karl (2003), *Conjeturas e Refutações*, trad. de Benedita Bettencourt, Coimbra: Editora Livraria Almedina.
- PORTOIS J. e DESMET H. (1997), *A educação pós-moderna*, trad. de Joana Chaves, Lisboa: Instituto Piaget.
- PUTNAM, Hilary (1992), *Razão, verdade e história*, trad. de António Duarte, Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- RUSSELL, Bertrand (2008), *Os problemas da Filosofia*, trad. de Desidério Murcho, Lisboa: Edições 70.
- SOARES, Maria Couto (2004), *O que é o conhecimento? – introdução à epistemologia*, Porto: Campo das Letras.
- STROUD, Barry (1984), *The Significance of Philosophical Scepticism*, Oxford: Oxford University Press.
- VANCOURT, Raymond (2000), *Kant*, trad. de António Ribeiro, Lisboa: Edições 70.

WARBURTON, Nigel (1998), *Elementos básicos de filosofía*, trad. de Desidério Murcho, Gradiva: Lisboa.(pp. 139-145)

## WEBGRAFIA

ALMEIDA, Aires e COSTA, António Paulo (2002), *Avaliação das aprendizagens em filosofia – 10º e 11º anos*, CEF-SPF/Ministério da Educação. Acedido a 3 de maio de 2013 em [http://www.aartedepensar.com/aval\\_aprend\\_filosofia.pdf](http://www.aartedepensar.com/aval_aprend_filosofia.pdf)

BRUECKNER, Tony, "Skepticism and Content Externalism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2012 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2012/entries/skepticism-content-externalism/>>.

FUMERTON, Richard, "Foundationalist Theories of Epistemic Justification", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2010 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/sum2010/entries/justep-foundational/>.

HYSLOP, Alec, "Other Minds", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2010 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/fall2010/entries/other-minds/>>.

LAU, Joe and DEUTSCH, Max, "Externalism About Mental Content", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2012 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/win2012/entries/content-externalism/>>

MARKIE, Peter, "Rationalism vs. Empiricism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2013 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/sum2013/entries/rationalism-empiricism/>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), *Programa de Filosofia do 10 e 11º anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Acedido a 18 de outubro de 2012 em [www.dgidec.min-edu.pt/data/.../Programas/filosofia\\_10\\_11.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/data/.../Programas/filosofia_10_11.pdf).

MORRIS, William Edward, "David Hume", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2013 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2013/entries/hume/>>.

# **ANEXOS**

## ANEXO I – Plano de aula: introdução ao problema do mundo exterior

Aulas nº x/y	Data: x de x de x
<p><u>Sumário</u></p> <p>Introdução ao problema do mundo exterior.</p>	

<i>Eixo problemático</i>	<i>Conteúdos (teorias/argumentos)</i>	<i>Competências gerais especialmente visadas</i>	<i>Objetivos/ competências específicas</i>	<i>Estratégias/ atividades</i>	<i>Avaliação</i>
<p>3. Problema do mundo exterior</p> <p>3.1. Configurar o problema: a origem do ceticismo relativo ao mundo exterior</p>	<p>-A “Meditação Primeira” de Descartes: o argumento dos sentidos, do sonho e do génio maligno.</p> <p>-O argumento dos cérebros em cubas.</p> <p>- A tese fenomenista de Hume: a indemonstrabilidade metafísica da existência do mundo exterior. Objeções ao argumento da causação exterior das perceções de Locke.</p>	<p>- Problematização</p> <p>- Argumentação</p>	<p>-Compreender os principais argumentos céticos que estão na base da formulação do problema do mundo exterior.</p> <p>-Avaliar/Discutir a pertinência filosófica destes argumentos.</p>	<p>-Momento introdutório: estratégia de diálogo orientado.</p> <p>-Apresentação de diapositivos nº1 “Problema do mundo exterior”: estratégia de exposição/diálogo orientado.</p> <p>-Visualização documentário “Are you a brain in a vat?”.</p> <p>- Leitura e análise do excerto “Cérebros numa cuba?” in <b>WARBURTON, Nigel (1998), <i>Elementos básicos de filosofia</i>, trad. de Desidério Murchio, Gradiva: Lisboa, p.46.</b></p> <p>-Discussão do arg. dos cérebros em cubas a partir de resposta a questão orientadora.</p>	<p>- Avaliação contínua (observação da oralidade)</p> <p>- Avaliação formativa (resposta aos T.P.C’s)</p>

## ANEXO I – Plano de aula: introdução ao problema do mundo exterior

				<p>-Apresentação de diapositivos nº2: estratégia de exposição/diálogo orientado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diap. 3: Leitura e análise de excerto da obra “Que quer dizer tudo isto?”, de Thomas Nagel, in NAGEL, Thomas (1995), <i>Que quer dizer tudo isto – uma iniciação à filosofia</i>, trad. de Teresa Marques, Lisboa: Gradiva, p.13, §5.</li> </ul> <p>- Discussão das teses de Hume com base na resposta à última questão do diapositivo 9 (se não houver tempo disponível, fica para T.P.C.)</p> <p>- T.P.C.: Resposta às duas questões do último diapositivo da primeira apresentação “Problema do mundo exterior”.</p>	
--	--	--	--	---	--

## ANEXO II – Fundamentação pedagógico-didática

Tratando-se de uma aula de introdução a um novo problema, a grande finalidade que dá sentido aos objetivos/competências visadas e às estratégias/atividades a implementar não é outra senão a seguinte: criar condições para que nos alunos tenha lugar uma (re)configuração pessoal do problema a tratar, ou, dito de outro modo, uma apropriação significativa<sup>74</sup> da “problematicidade” do problema. Pois, tal como defende Boavida, “...a não ser que se reviva ou reformule o problema de outrem não é, de facto, problema.” (2010: 27).

Só esta efetiva reformulação pessoal permite uma “atualização” de um problema que, aos olhos dos alunos, surge frequentemente de um modo demasiado abstrato e “inatural”<sup>75</sup>, ou seja, sem o seu fundamental carácter “problemático”. “Atualizar” o problema é devolver-lhe o seu carácter, a sua natureza “problemática”, e essa “atualização” só pode ter lugar na consciência do aluno. Se assim não for, o problema será sempre perspectivado superficialmente, como uma enunciação vazia incapaz de mobilizar, de despertar curiosidade, em suma, de pôr em marcha as faculdades cognitivas do aluno para a sua resolução. Pois, “Não tem sentido duvidar de uma posição que não nos diz respeito, ou de um problema que não sentimos como tal.” (1999: 53)

Dito isto, faz sentido que as competências gerais especialmente visadas para esta aula sejam a problematização e a argumentação. Compreender o problemático do problema implica, necessariamente, a compreensão dos argumentos que, quando devidamente formulados, sustentam essa problematicidade. No caso, trata-se de compreender o problema do mundo exterior com base nos argumentos céticos que colocam em causa o “dado”: o conhecimento, a certeza, a inquestionada “evidência” da existência dos objetos do mundo exterior. É precisamente esse argumentário – que, nesta aula, será sumariamente explorado – que quando compreendido revela que o

---

<sup>74</sup> O conceito de “aprendizagem significativa” é formulado originalmente por Rogers (cf. Portoís e Desmet, 1997). De acordo com o psicólogo, a abordagem de um tema ou problema só tem valor didático se o aluno for capaz de o compreender efetivamente no quadro das suas próprias referências experienciais e existenciais. O problema, quando é sentido enquanto tal, mobiliza de forma eficaz as faculdades cognitivas do aluno pela curiosidade que desperta. Ademais, quando o aluno é confrontado com problemas e desafios concretos e é implicado na sua resolução, a aprendizagem que decorre desse esforço tem muito maior valor didático do que se tratasse da mera assimilação de conteúdos já construídos, sem qualquer significado para o aluno. Nas palavras de Rogers, “...um dos meios mais eficazes para promover a aprendizagem consiste em confrontar o aluno com problemas práticos, problemas sociais, morais e filosóficos, dificuldades pessoais e problemas de pesquisa.” (Rogers, citado por Portoís e Desmet, 1997:231).

<sup>75</sup> Tal como escreve Boavida, “A inactualidade do problema é uma condição da sua valorização como tal, da sua reconstituição na totalidade, formal e abstrata. Mas, reconstituir o problema na sua integridade não é reconstituir-lhe a sua problematicidade.” (1999: 49)

## ANEXO II – Fundamentação pedagógico-didática

óbvio não é assim tão óbvio, e em certas condições pode ser posto em causa de forma a revelar os limites do nosso conhecimento acerca do mundo. Assim, faz todo o sentido que nesta aula se privilegiem as competências de problematização e argumentação, correspondendo aos seguintes objetivos gerais enunciados no PFES (cf. 2001: 10):

- 2.1. Reconhecer que os problemas são constitutivos e originários do acto de filosofar;
- 2.2. Questionar filosoficamente as pseudo-evidências da opinião corrente, por forma a ultrapassar o nível do senso comum na abordagem dos problemas;
- (...)
- 2.7. Desenvolver actividades de análise e confronto de argumentos.

Creemos que as estratégias de comunicação que melhor servem estes objetivos devem ser de carácter bi ou multilateral<sup>76</sup>. O mesmo é dizer que privilegiamos a discussão, o debate, o diálogo orientado, à mera exposição e transmissão de conteúdos ao estilo de uma pedagogia “bancária”<sup>77</sup>. Os vários momentos da aula serão marcados por esta atitude pedagógica, pelo que o mais relevante não é que os alunos assimilem os conceitos e definições próprias dos jargões filosóficos mais gerais (empirismo, racionalismo, ceticismo), mas que tomem contacto, pelo menos num primeiro momento, com os argumentos que contribuem diretamente para a configuração do problema do mundo exterior, e, no decorrer desse processo, tenham oportunidade para os discutir abertamente e até de propor objeções. É irrelevante defender que nesta fase os alunos não estão preparados, pelo menos ao nível concetual, para discuti-los ou objetá-los. Isso não é o mais importante neste momento. É necessário que os alunos cometam erros, imprecisões, que sejam até se necessário injustos e superficiais na sua análise. Com a devida orientação do professor poderão progressivamente tomar consciência desses erros, dessas imprecisões, dessa superficialidade tão próxima do “senso-comum” do qual, num certo sentido, a filosofia pretende libertá-los. Não há, todavia, outro modo de os alunos aperfeiçoarem as suas competências argumentativas e reflexivas que não seja

---

<sup>76</sup> A dinâmica de comunicação, numa sala de aula, pode ser de carácter unilateral (o professor fala e os alunos ouvem), bilateral (professor e aluno têm algo a dizer um ao outro), ou multilateral (professor e aluno têm algo a dizer um ao outro, mas os alunos também estabelecem a comunicação entre si, sem passar pelo professor) (cf. Vanoye, 1979).

<sup>77</sup> A noção bastante feliz de “pedagogia bancária” foi formulada originalmente pelo pedagogo Paulo Freire para contrapor à pedagogia ativa uma pedagogia dita de “depósito” em que os alunos são meros recipientes passivos dos conteúdos transmitidos pelo professor (cf. Freire, 2012).



## **ANEXO II – Fundamentação pedagógico-didática**

pela prática dessas competências. Além disso, nunca é demais criar espaços de problematização/argumentação que permitam pôr em prática as regras da argumentação e da lógica formal e informal tratadas no módulo inicial do programa de 11º ano (módulo III – Racionalidade argumentativa e Filosofia).

Tendo em conta estes pressupostos pedagógico-didáticos fundamentais, passemos à discussão das estratégias/atividades a implementar nos vários momentos da aula.

No momento introdutório, o propósito é o de apresentar o problema, derivando algumas questões que lhe dizem diretamente respeito (como sejam, “O mundo será real?”, “O meu corpo será real”, “Como posso ter a certeza?”), no sentido de dar a entender aos alunos aquilo que está efetivamente em causa. É importante também questionar os alunos no sentido de saber em que medida estas questões podem configurar um problema, acolhendo as suas respostas e procurando orientá-los no sentido de ir despertando a sua curiosidade e de dar início à nossa caminhada filosófica, quase sempre necessariamente contra-intuitiva.

De seguida, dar-se-á início à apresentação de diapositivos “O problema do mundo exterior” (Anexo I). Partir-se-á de uma questão muito simples (diap. 2) que visa essencialmente enquadrar o argumentário cartesiano no quadro de uma tentativa de resposta a essa mesma questão. Este parece o modo didaticamente mais adequado para tornar significativo o processo de dúvida metódica que se pretende, nesta apresentação, reproduzir. Em cada questão ou argumento apresentados os alunos são chamados a dar resposta ou a discutir/objetar. Esse “material argumentativo” fornecido pelos alunos deve, pois, ser trabalhado pelo professor, progressivamente, numa dinâmica de diálogo orientado, no sentido de encaminhar os alunos para a compreensão efetiva do que está em causa nos vários argumentos. Os alunos serão também chamados a ler, aleatoriamente, os vários excertos e informações constantes na apresentação, no sentido de os implicar no processo e de evitar a dispersão. Optamos por simplificar cada um dos argumentos apresentados, enunciando as premissas e conclusões de um modo simples, direto e enxuto, no sentido de facilitar a sua leitura e análise.

Descartes é, neste contexto, uma excelente forma de introduzir o problema do mundo exterior, dado que o acompanhamento do processo metódico da dúvida permite uma progressiva “ascensão” do concreto para o abstrato, do intuitivo para o contra-

## ANEXO II – Fundamentação pedagógico-didática

intuitivo, do “aproblemático” para o “problemático”<sup>78</sup>, que é precisamente o que se pretende nesta aula (além de, obviamente, ter sido o primeiro filósofo a formulá-lo explicitamente). Ademais, as experiências mentais propostas pelo filósofo (em particular a do génio maligno) são, pela sua natureza imagética capazes de despertar a curiosidade e a imaginação, convocando os alunos para tomarem parte de um esforço de reflexão filosófica que também pode e deve ser criativo, afastando um pouco a imagem árida de uma filosofia feita de conceitos e definições sem vida nem “cor”. É, no fundo, como uma história contada pelo filósofo: a história de como “perdeu o mundo” para mais tarde o “reconquistar”, de forma mais certa e segura (esta segundo parte, naturalmente, não será tratada nesta aula, dado que o que se pretende para já dar a compreender é a origem cética do problema, e não o modo como o filósofo superou esse ceticismo).

Por uma questão de gestão de tempo de aula, as últimas duas questões do último diapositivo serão remetidas para trabalho de casa, como estratégia de avaliação formativa das aprendizagens. As duas apresentações de diapositivos mais relevantes serão, como é óbvio, enviadas atempadamente para o e-mail da turma.

No momento seguinte, e tendo em conta uma linha de continuidade com o argumentário cartesiano (em particular, com o argumento do génio maligno), terá lugar o visionamento de um pequeno vídeo denominado “Are you a brain in a vat?”. Este vídeo apresenta uma experiência mental contemporânea, formulada como um argumento cético pelo filósofo Hillary Putnam, denominado *argumento dos cérebros em cubas*. O autor do vídeo associa o argumento dos cérebros em cubas ao argumento do génio maligno de Descartes, como se aquele não fosse mais do que uma reformulação contemporânea deste. O vídeo tem a duração de cinco minutos, é em inglês, e não tem legendas em português. O conteúdo gráfico do vídeo é bastante apelativo e explícito, e o inglês parece-nos, apesar de tudo, bastante acessível para alunos na faixa etária dos 16/17 anos. De notar que alunos nesta faixa etária, em pleno 11º ano de escolaridade, estão já bastante acostumados com a língua inglesa, seja porque têm o inglês como disciplina curricular há já alguns anos, seja porque no seu

---

<sup>78</sup> Tal como escreve Miguens na introdução da obra *Compreender a mente e o conhecimento* (2009), “Assim, ler as *Meditações* uma a uma, reproduzir em si próprio o trajecto do meditador, será sempre uma introdução ideal à epistemologia (e à metafísica e à filosofia da mente, de resto). Para alguns, aqueles com mais instintos históricos, isto pode ser feito com mais pendor para o sabor epocal e local, compreendendo detalhes e contingências. Para outros, a argumentação a seco bastará – se as *Meditações* são tão importantes é porque podem fazer sentido para cada de um de nós, directamente, sem mais delongas.” (p. 18)

## ANEXO II – Fundamentação pedagógico-didática

dia-a-dia contactam permanentemente com o mercado audiovisual em língua inglesa (músicas, séries, filmes, videojogos, etc.) Nesse sentido, não nos parece uma opção errada, do ponto de vista didático, a projeção de um vídeo em língua inglesa sem tradução.

A opção didática pelo audiovisual, quando devidamente contextualizada no tema/problema a tratar, e com o devido acompanhamento e orientação por parte do professor, é sempre interessante, seja como forma de introdução, consolidação ou síntese. A imagem continua a ter um grande poder junto dos jovens, e por vezes a forma como uma mensagem é expressa por um destes meios pode ser mais facilmente atendida e apreendida pelos alunos do que se fosse veiculada pelo professor da forma tradicional.

De seguida, e como estratégia de aprofundamento e esclarecimento do que está em causa no argumento dos cérebros em cubas, passaremos à leitura e análise de um excerto do texto “Cérebros numa cuba?”, da obra *Elementos básicos de filosofia*, de Nigel Warburton. O excerto é bastante simples, escrito precisamente para ser lido por um público abrangente e, na sua maioria, leigo em termos filosóficos, e nessa medida parece-nos uma boa opção como recurso didático para alunos do ensino secundário. Optamos, por razões de ordem económica e ecológica, por projetar o texto num diapositivo de *powerpoint*, ao invés de o distribuir em papel<sup>79</sup>. Um, ou no máximo dois alunos, serão convocados a ler o excerto, em voz alta. Por fim, um outro aluno será convocado a explicar o argumento, tal como está enunciado no texto, para os colegas. Seguidamente, será colocada aos alunos uma questão orientadora que remete para o argumento em causa, à qual estes terão de responder individualmente<sup>80</sup>, em silêncio, no tempo máximo de cinco minutos.

Esta atividade serve de preliminar a um pequeno momento de debate acerca do argumento dos cérebros em cubas, no qual se pretende que os alunos intervenham com base nas respostas que forneceram à questão orientadora. Cremos que esta é a melhor

---

<sup>79</sup> Visto que a aula que procuramos aqui descrever e fundamentar didaticamente é uma aula ficcionada, é natural que se tenha recorrido bastante ao *powerpoint* para projetar a maioria dos textos e excertos. Se foi numa aula real, em que tivéssemos acesso a um manual, seria muito mais lógico recorrer aos textos e excertos do mesmo manual. Dado que esse manual não existe, tivemos de construir a aula desde a raiz com os suportes disponíveis.

<sup>80</sup> Naturalmente, neste caso, não conhecemos de todo a turma em questão. A opção pelo trabalho individual, ou dois a dois, ou mesmo em grupos de três, está dependente do comportamento global da turma, e da capacidade dos alunos de trabalharem em conjunto sem ruído ou dispersão em demasia. Não podemos contar, neste caso, com essa variável na ponderação das estratégias.

## ANEXO II – Fundamentação pedagógico-didática

forma de tornar um debate mais organizado e orientado, dando tempo aos alunos para que pensem e preparem devidamente as suas intervenções.

Terminado este momento breve de debate, passaremos à última apresentação de diapositivos. Esta segunda apresentação, tal como a primeira, terá como base uma estratégia de diálogo orientado, partindo de uma questão inicial bastante simples que visa dar enquadramento ao argumentário “fenomenista” de Hume relativo à indemonstrabilidade racional da existência do mundo exterior. Pelo caminho é apresentado o argumento da causação exterior das percepções, de John Locke, que tem como premissa fundamental inquestionada a existência do mundo exterior, independentemente do sujeito da percepção. Este argumento é apresentado, de um modo muito sumário, com base em excertos da obra *Ensaio sobre o entendimento humano*. A tese que é defendida por Locke está muito próxima do senso comum – e, portanto, das teses que os próprios alunos, naturalmente, defendem -: que as nossas percepções dos objetos são causadas pelos próprios objetos que existem “lá fora”. Esta tese será apresentada apenas para que melhor se compreenda o contraponto: o argumento “fenomenista” de Hume e a crítica à ideia de causalidade/conexão necessária.

A leitura e análise do excerto da obra *O que quer dizer tudo isto?*, de Thomas Nagel (diapositivo 3), visa precisamente oferecer uma crítica simples e clara à tese intuitiva de que os objetos existem “lá fora” porque temos deles percepções (vemos, ouvimos, cheiramos, etc.). Nesse sentido, a leitura e análise do texto - que é bastante simples e claro, escrito, tal como a obra de Warburton já referida, para um público filosoficamente leigo - contribui não só para a compreensão do argumento de Locke, mas também para aprofundar o problema da fiabilidade dos sentidos para o conhecimento dos objetos externos. À semelhança da estratégia de leitura e análise prevista para o excerto da obra de Warburton, o excerto da obra de Nagel será lido por um ou dois alunos, escolhidos aleatoriamente, e de seguida será analisado em conjunto com a turma.

Por fim, o último diapositivo apresenta uma resposta possível à questão do primeiro diapositivo apresentada inicialmente, baseada naquilo que Hume responderia se lhe fosse colocada a mesma questão. O propósito não é o de apresentar a resposta imediatamente, mas de colocar em primeiro lugar a questão aos alunos: que resposta, perante o argumentário analisado, daria Hume à questão inicial? Depois de um breve momento de debate de possíveis respostas, a resposta final seria apresentada (o que

## **ANEXO II – Fundamentação pedagógico-didática**

pressupõe, naturalmente, a utilização dos recursos de animação personalizada facultados pelo *Microsoft Powerpoint*).

Chegados a este ponto, o mais provável é que já não haja tempo disponível para solicitar aos alunos que respondam à questão final no último diapositivo (diapositivo 9): “Concorda? Justifique.” Basicamente, o que se pretende com esta questão é que os alunos argumentem a favor ou contra a perspetiva “fenomenista” de Hume, de forma pessoal e fundamentada. Não sendo possível realizar esta atividade em contexto de aula, terá de ser remetida para trabalho de casa, para que na próxima aula se possa partir das respostas dos alunos para a discussão da proposta de Hume.

Por fim, uma breve consideração relativamente à avaliação: nesta aula será privilegiada a avaliação contínua, sobretudo ao nível da oralidade (ver grelha de observação, anexo X). A avaliação formativa – que será concretizada nos exercícios remetidos para trabalho de casa – servirá também para aferição das aprendizagens nas aulas seguintes.

### **Bibliografia da fundamentação**

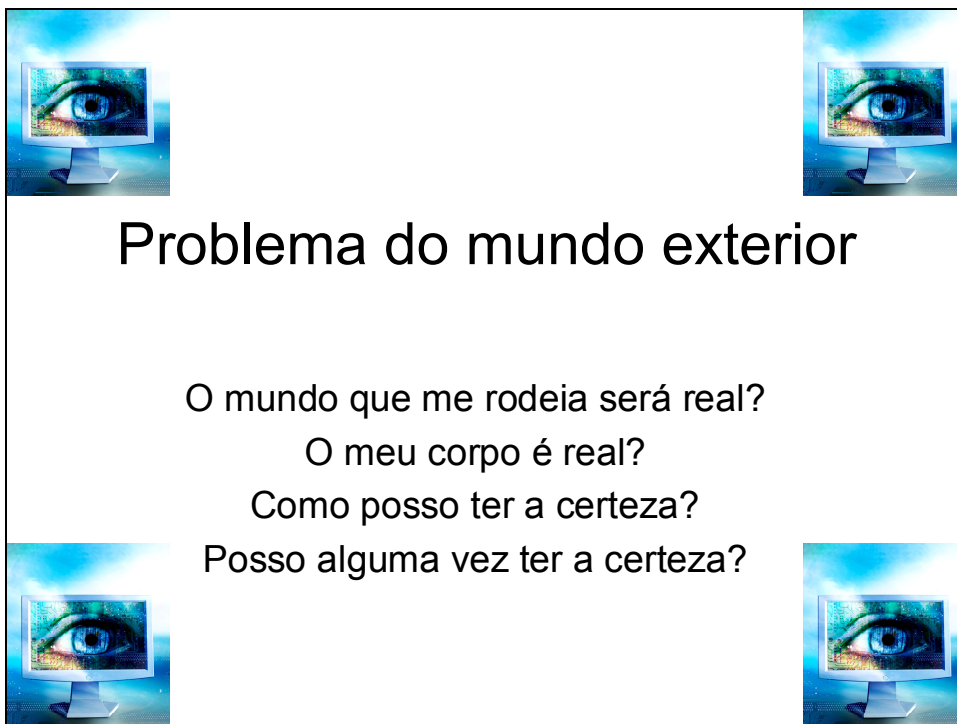
- BOAVIDA, João (2010), *Educação filosófica – sete ensaios*, Coimbra: IUC.
- BOAVIDA, João (1991), *Filosofia – do Ser e do Ensinar*, Lisboa: INCM.
- FREIRE, Paulo (2012), *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*, Mangualde: Edições Pedagogo.
- MIGUENS, Sofia (2009), *Compreender a mente e o conhecimento*, Porto: FLUP.
- PORTOIS J. e DESMET H. (1997), *A educação pós-moderna*, trad. de Joana Chaves, Lisboa: Instituto Piaget.
- VANOYE, Francis (1979), *Trabalhar em grupo*, trad. de Angelina Martins, Coimbra: Almedina.

### **Webgrafia**

Programa do Ministério da Educação para a disciplina de Introdução à Filosofia (2001) em [www.dgicd.min-edu.pt/data/.../Programas/filosofia\\_10\\_11.pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/data/.../Programas/filosofia_10_11.pdf), acessado em 18 de outubro de 2012.

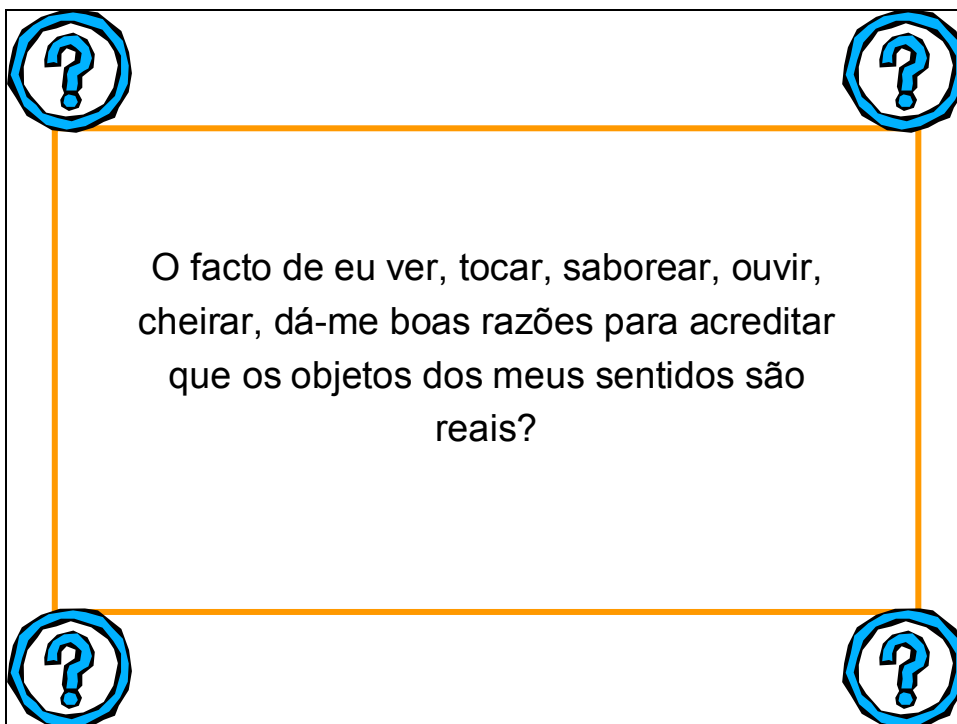
## ANEXO III – Materiais didáticos

### 1) Apresentação de diapositivos nº1



# Problema do mundo exterior

O mundo que me rodeia será real?  
O meu corpo é real?  
Como posso ter a certeza?  
Posso alguma vez ter a certeza?



O facto de eu ver, tocar, saborear, ouvir,  
cheirar, dá-me boas razões para acreditar  
que os objetos dos meus sentidos são  
reais?

### ANEXO III – Materiais didáticos



(1596 - 1650)

#### René Descartes, *Meditações* (*Há alguma coisa da qual seja impossível duvidar?*)

- Argumento contra os sentidos

“Sem dúvida, tudo aquilo que até ao presente admiti como maximamente verdadeiro foi dos sentidos ou por meio dos sentidos que o recebi. Porém, descobri que eles por vezes nos enganam, e é de prudência nunca confiar totalmente naqueles que, mesmo uma só vez, nos enganaram.”



(1596 - 1650)

#### René Descartes, *Meditações* (*Há alguma coisa da qual seja impossível duvidar?*)

- Argumento contra os sentidos: simplificado

Os sentidos são por vezes enganadores.

Logo, os sentidos são sempre enganadores.

...Todavia, seria uma loucura negar que estou sentado à lareira, vestido com um roupão de Inverno, a escrever...

### ANEXO III – Materiais didáticos



#### René Descartes, *Meditações* (*Há alguma coisa da qual seja impossível duvidar?*)

(1596 - 1650)

- Argumento do sonho

“Com efeito, quantas vezes me acontece que, durante o repouso nocturno, me deixo persuadir de coisas tão habituais como que estou aqui, com o roupão vestido, sentado à lareira, quando, todavia, estou estendido na cama e despido! Mas, agora, observo este papel seguramente com os olhos abertos, esta cabeça que movo não está a dormir, voluntária e conscientemente estendo esta mão e sinto-a: o que acontece quando se dorme não parece tão distinto. Como se não me recordasse de já ter sido enganado em sonhos por pensamentos semelhantes! Por isso, se reflecto mais atentamente, vejo com clareza que vigília e sono nunca se podem distinguir por sinais seguros, o que me espanta (...)”



#### René Descartes, *Meditações* (*Há alguma coisa da qual seja impossível duvidar?*)

(1596 - 1650)

- Argumento do sonho: simplificado

As minhas experiências sensoriais durante o sonho são tão vivas como quando estou acordado.

Nada nessas experiências me diz se estou ou não a sonhar.

Portanto, não posso ter a certeza de que não estou neste momento a sonhar.

...Todavia, mesmo que aquilo que vejo e sinto seja de realidade duvidosa, dois mais dois são sempre quatro e o quadrado tem sempre quatro lados, esteja ou não a sonhar....



### ANEXO III – Materiais didáticos



#### René Descartes, *Meditações* (*Há alguma coisa da qual seja impossível duvidar?*)

(1596 - 1650)

- Do Deus enganador ao Génio maligno
  - Tenho uma velha crença num Deus sumamente bom e todo poderoso.
  - Nada me garante que ele não procedeu para me enganar em todos os aspetos.
  - Por vezes enganamo-nos até naquelas coisas que achamos saber na perfeição, por isso nada me garante que não me engano sempre, até naquelas coisas simples como dois mais dois serem quatro.
  - Não sei Deus me engana sempre, mas é certo que permite que eu me engane algumas vezes, por isso já não estou certo de que seja sumamente bom.
  - Tomarei como uma ficção tudo o que se disse de Deus.



#### René Descartes, *Meditações* (*Há alguma coisa da qual seja impossível duvidar?*)

(1596 - 1650)

- Argumento do génio maligno

“Vou supor, por consequência, não o Deus sumamente bom, fonte da verdade, mas um certo génio maligno, ao mesmo tempo extremamente poderoso e astuto, que pusesse toda a sua indústria em me enganar. Vou acreditar que o céu, o ar, a terra, as cores, as figuras, os sons e todas as coisas exteriores não são mais do que ilusões de sonhos com que ele arma ciladas à minha credulidade.”

### ANEXO III – Materiais didáticos



#### René Descartes, *Meditações* (*Há alguma coisa da qual seja impossível duvidar?*)

(1596 - 1650)

Perdendo o mundo....

Deus admite que me engane até quando penso estar certo.

Se Deus fosse sumamente bom não permitiria tal coisa.

Portanto, vou admitir que em vez de um Deus bom existe um génio maligno votado a enganar-me em todas as coisas.

Posso, no meio de toda esta incerteza, estar certo de alguma coisa acerca do mundo?



Resposta à questão inicial, segundo Descartes:

Os sentidos, por si só, não são fonte segura de conhecimento acerca do mundo. Não me oferecem quaisquer garantias da realidade daquilo que vejo, ouço, sinto. É preciso, por isso, encontrar uma outra fonte de conhecimento que me ofereça essa garantia (Deus).

## ANEXO III – Materiais didáticos

Para finalizar...

- No contexto do método e do projeto de Descartes, o argumento do génio maligno parece-lhe um bom argumento? Justifique.
- Se não podemos confiar nos sentidos nem nas regras de raciocínio, podemos saber com rigor alguma coisa acerca do mundo exterior?

### 2) Vídeo “Are you a brain in a vat?”

Vídeo

[“Are you a brain in a vat?”](#)



Fonte:

<http://www.youtube.com/watch?v=ursdoT66JIU>

## ANEXO III – Materiais didáticos

### 3) Excerto do texto “Cérebros em cubas?”, de Warburton

“A versão mais extrema deste cepticismo acerca do mundo exterior e da minha relação com ele é imaginar que não tenho corpo. Tudo o que sou é um cérebro a flutuar numa cuba de produtos químicos. Um cientista perverso ligou de tal forma fios ao meu cérebro que tenho a ilusão da experiência sensorial. O cientista criou uma espécie de máquina de experiências. Do meu ponto de vista, posso levantar-me e dirigir-me à loja para comprar um jornal. Contudo, quando faço isto, o que está realmente a acontecer é que o cientista está a estimular certos nervos do meu cérebro de maneira que eu tenha a ilusão de fazer isto. Toda a experiência que penso provir dos meus cinco sentidos é na verdade o resultado de este cientista perverso estar a estimular o meu cérebro desencarnado. Com esta máquina de experiências, o cientista pode fazer que eu tenha qualquer experiência sensorial que poderia ter na vida real. Através de um estímulo complexo dos nervos do meu cérebro, o cientista pode dar-me a ilusão de estar a ver televisão, a correr uma maratona, a escrever um livro, a comer massa ou qualquer outra coisa que eu poderia fazer.”

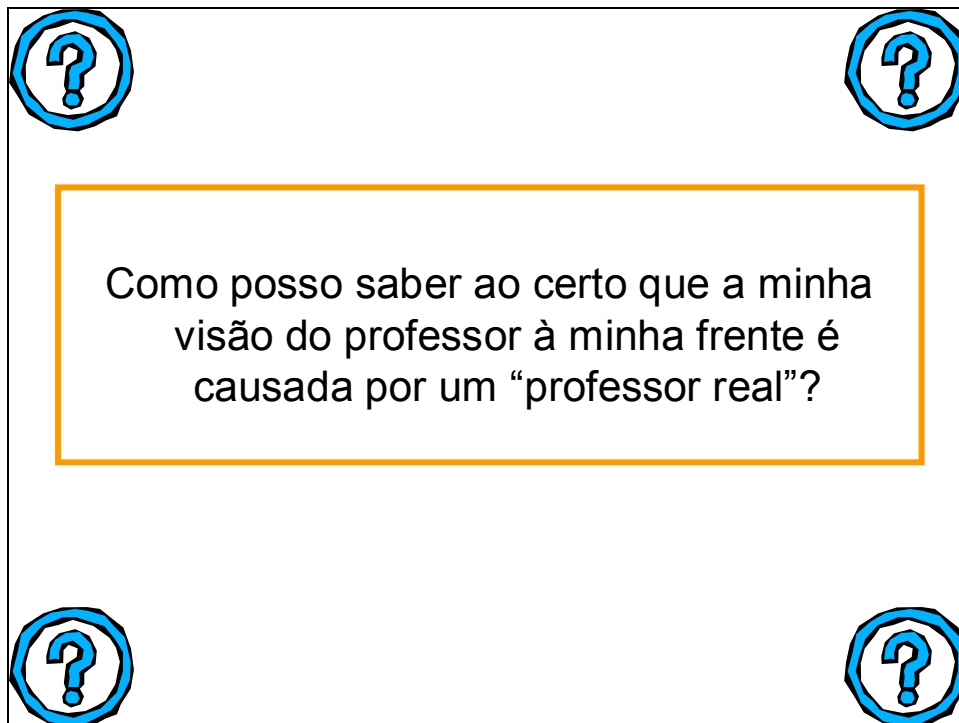
Warburton, Nigel (1998), *Elementos básicos de filosofia*, p.146


### 4) Questão orientadora

Podemos provar que não somos cérebros em cubas? Justifique.

## ANEXO III – Materiais didáticos

### 5) Apresentação de diapositivos nº 2





**John Locke (1632-1704)**

- **Argumento da causação exterior das percepções: os objetos exteriores *causam* as percepções e ideias da nossa mente**

“São as observações que fazemos sobre os objetos exteriores e sensíveis ou sobre as operações internas da nossa mente, de que nos apercebemos e sobre as quais nós próprios reflectimos, que fornecem à nossa mente a matéria de todos os seus pensamentos.”  
*John Locke, Ensaio sobre o entendimento humano*

“(…) a primeira capacidade do entendimento humano consiste em que a mente está apta a receber as impressões que nela produzem quer os objetos externos por meio da sensação, quer as suas próprias operações quando sobre elas reflecte.”  
*Idem*

**Premissa fundamental: os objetos exteriores existem independentemente da percepção.**

### ANEXO III – Materiais didáticos

“Se tentares argumentar que tem de existir um mundo físico exterior porque não verias prédios, pessoas ou estrelas, a menos que existissem coisas lá fora que reflectissem ou lançassem luz para os teus olhos, causando assim as tuas experiências visuais, a resposta é óbvia: **como sabes isso?** Trata-se apenas de outra afirmação acerca do mundo exterior e da tua relação com ele, que tem de ser baseada nos dados dos teus sentidos. *Mas só podes confiar nesses dados específicos acerca de como as experiências visuais são causadas se já puderes confiar em geral nos conteúdos da tua mente como fonte de informação acerca do mundo exterior. E isso é exactamente o que está a ser questionado.* Se tentas provar a credibilidade das tuas impressões apelando para as tuas impressões, estás a argumentar de forma circular e não chegas a lado algum.”

Nagel, Thomas (1995), *O que quer dizer tudo isto?*, p. 13



David Hume (1711-1776)

- Tese fenomenista de Hume: (refuta a tese lockiana da causação exterior das perceções): não temos experiência sensorial dos objetos externos “em si mesmos”, mas apenas das nossas ideias e perceções. Não podemos portanto provar, nem com base na razão nem na experiência, que os objetos externos causam perceções, ou sequer demonstrar a sua existência independente da perceção.

### ANEXO III – Materiais didáticos



David Hume (1711-1776)

“Ora, visto que nada está presente ao espírito a não ser as percepções e visto que todas as ideias derivam de algo que esteve anteriormente presente ao espírito, segue-se que nos é impossível conceber ou formar uma ideia de algo especificamente diferente das ideias e impressões.”

David Hume, *Tratado da natureza humana*



David Hume (1711-1776)

- Também a ideia de causalidade/conexão necessária provém da experiência dos sentidos (do *hábito* de perceber relações de *contiguidade* ou *sucessão* entre fenómenos).
- Porém, se não temos acesso aos objetos “em si”, também não podemos ter experiência de uma relação causa/efeito entre os objetos e as correspondentes percepções. **Só podemos estabelecer relações entre percepções (ideias).**

### ANEXO III – Materiais didáticos



#### David Hume (1711-1776)

“Quando lanço uma acha de lenha seca para o lume, a minha mente é imediatamente levada a pensar que ela aumenta, e não extingue a chama. Esta transição do pensamento da causa para o efeito não deriva da razão. Tira a sua origem do costume e da experiência.”

David Hume, *Investigação sobre o entendimento humano*

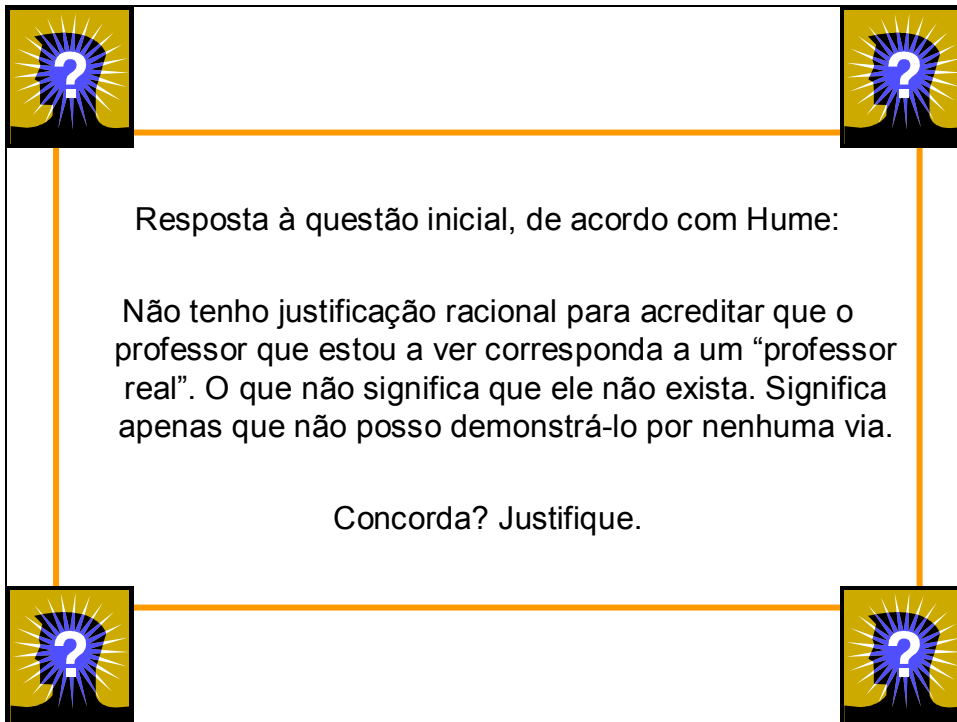


#### David Hume (1711-1776)

- Por conseguinte, só podemos atribuir existência àquilo que podemos experienciar diretamente (ou seja, às nossas ideias e percepções). Afirmar a existência de objetos ou qualidades externas, independentes das percepções, é ultrapassar a experiência possível.
- Logo, a existência de objetos externos (logo, do mundo exterior) é indemonstrável racionalmente (tal como acontece com qualquer conclusão de uma inferência indutiva).



### ANEXO III – Materiais didáticos



Resposta à questão inicial, de acordo com Hume:

Não tenho justificação racional para acreditar que o professor que estou a ver corresponda a um “professor real”. O que não significa que ele não exista. Significa apenas que não posso demonstrá-lo por nenhuma via.

Concorda? Justifique.

## ANEXO IV – Grelha de avaliação da oralidade

	Riqueza do Vocabulário	Clareza	Coerência argumentativa	Rigor e Objetividade	Recurso adequado e contextualizado da experiência pessoal	Formulação correta dos problemas e dos argumentos
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						

**Escala:** +++ = Muito bom    ++ = Bom    + = Suficiente    – = Insuficiente    – – = Mau

**Escala: +++ = Muito bom   ++ = Bom   + = Suficiente   – = Insuficiente   – – = Mau**